

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Науково-методичний збірник

(Випуск XXVI)

Слов'янськ, 2005

УДК 371.13

ББК 74.202

Г.94

Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXVI. /За загальною редакцією **В.І. Сипченка** – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2005. – 177 с.

Редакційна колегія:

Сипченко В.І. – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

Свтух М.Б. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Шевченко Г.П. – доктор педагогічних наук, професор.

Григоренко В.Г. – доктор педагогічних наук, професор.

Ляшенко О.І. – доктор педагогічних наук, професор.

Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор.

Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор.

Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, доцент.

Панасенко Е.А. – кандидат педагогічних наук, доцент.

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

Збірник підготовлено за матеріалами наукових досліджень викладачів та аспірантів Слов'янського державного педагогічного інституту та інших вузів України.

**Збірник наукових праць є фаховим виданням з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України № 3, 1999р.).**

The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in t historical and practical aspects.

For scholars, teachers, postgraduates, students of pedagogical educational institutions worker of education.

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 9 від 26.05.2005 р.).

ВИЩА ШКОЛА

В.К.Сарієнко

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Реформа шкільної системи в Україні давно вже назріла. І те, що нині пропонується - є лише початок. Питання терміну навчання, системи оцінювання знань на перший погляд носять кількісний характер і так сприймається ще багатьма вчителями. Тому в бесідах з ними ми стикаємося як з різко негативною реакцією, так з її діаметрально протилежною. Такі перепади свідчать про те, що багато вчителів ще не зрозуміли глибинної суті цих кроків. Якщо ж заглибитись у їх суть, те впливає досить зграбна конструкція, у якій, як в айсберга, кількісність - лише невеличка надводна частина. А основна, велика, здалеку і збоку непомітна. Це якісна частина, яку якщо не помітити, те можна розбити весь корабель освіти.

У пресі, на конференціях, у виступах вчених і вчителів шкільні та дитсадкові проблеми активно обговорюються. І поряд з ними постає ще одна - питання якості кадрового забезпечення сучасної школи. І хоча в сукупності усіх проблем гасло "Кадри вирішують все" не зовсім коректний, але ми скажемо "Як не усе, те досить багато". Адже кадри є виконавчим механізмом освіти. І якщо він не спрацює чітко і надійно, то навіть найкраща ідея не буде втілена.

Однією з якісних сторін реформи є оновлення змісту освіти. Тобто не просто виконати 10–11-річний навчальний план за 12 років, а наповнити процес навчання і виховання новим змістом: окреслити нові горизонти освіти, розкрити нові технологічні шляхи, методичні підходи, визначити нові напрямки фахової підготовки, наповнити новим змістом відносини учня і педагога і т.д.

Виходячи із соціальних і економічних потреб і можливостей, незважаючи на досить складні матеріальні умови, Україна усе ж іде на збільшення терміну навчання.

Чим це викликано? Насамперед відзначимо, що тягар навантаження на учнів зріс до такої критичної величини, що загострилося суперечності між програмно-методичними та змістовними вимогами школи і можливостями їх виконання учнями. Результатом такого загострення виявилась формалізація навчально-виховного процесу, яка, за нашим свідченням, настільки знизила якість знань учнів, що, як кажуть, далі нікуди.

Збільшення терміну навчання знімає не тільки це протиріччя, але й надає можливість наповнити навчально-виховний процес новим змістом.

З іншого боку, через деякий час названа суперечність знов загостриться. Адже життя йде вперед, об'єм інформації зростає, виникають нові потреби у суспільства. Що ж робити тоді? 13 років? 14? Тому ми вважаємо, що на сьогодні збільшення терміну навчання - вимушена тимчасова міра, але соціально не виправдана. Вихід вбачається в іншому - в удосконаленні педагогічних технологій, у якісно новому підході до навчання.

Ясно, що починати усе це треба з початкових класів. І це повинен робити вчитель. Та чи уміє він це робити? Чи знає він нові педагогічні підходи? Знають одиниці. Хтось знає розвивальне навчання і працює за цією системою, хтось модульне, хтось поглиблене і т.д. Але де ж вони цьому вчилися? У інституті? Ні! На курсах у А.Дусавицького, А.Захарової, А.Фурмана, В.Шаталова та ін. новаторів. В інститутах і досі офіційною є традиційна система, яка в основі своєї є індуктивною, і саме вона породжує кількісний, а з ним і формальний підхід у системі освіти. Адже ще й досі в Україні, наприклад, розвивальна система не набула статусу державної. А в Росії вона державна ще з 1995 року.

Таким чином, зміна якісного підходу до фахової підготовки вчителя - це перша проблема. Розв'язати її можна, поставивши акценти на пріоритетних напрямках розвитку освіти, а звідси, змінивши ставлення до спеціальної підготовки вчителя, а також визнати, що традиційна система навчання вже себе вичерпала і її треба реформувати. Не відкидати, а розвивати в одному руслі з новими технологіями, надавши їм рівних прав з традиційною.

Психолого-педагогічний блок в обсязі своєму не змінився за останні 10 років, а в структурному плані - народилося величезна кількість педагогік і психологій (народна, порівняльна, сімейна, соціальна та ін.), які подробили цей кількісний обсяг на невеличкі порції, у яких проблематично щось повно розкрити. Від усього цього страждає якість фахової підготовки вчителя. Треба докорінно змінити підходи до змісту навчання вчителя і відобразити це в самій концепції фахової підготовки вчителя початкової школи.

Друга проблема. Життя йде вперед. Якщо ми за змістом освіти в недалекому минулому випереджали навіть розвинуті країни Заходу, то з розвитком нових технологій, і в першу чергу комп'ютерних, ми значно втратили свої позиції. Тому ми вітаємо ідею про підвищення рівня комп'ютерної підготовки учнів. Але ж як ми запізнилися! Що ми

маємо на сьогодні? У школах у більшість старі комп'ютери 90-х років, які не відповідають вимогам сучасного програмного забезпечення; слабо підготовлених учителів, які у свою чергу навчалися на таких же приладах, не знають сучасної інформатики і не вміють нічого нового сказати; маємо хибну систему навчання інформатики, яка передбачає навчання учнів зі старшої ланки школи. І маємо талановитих дітей, яких ця система гробить.

У чому вихід? Інформатику треба починати вивчати з початкових класів. Передбачаю сумніви, бо знаю, які пристрасті вирують у вищих колах щодо цього питання: що раннє залучення дітей до комп'ютерів шкідливе для здоров'я, так, це вірно. Але хіба не розв'язне? Хіба обов'язково садити дітей за комп'ютер з 6 років? Адже це можна починати з 9 – 10 років, у 3 - 4 класі. А спочатку вивчати інформатику на безмашинному рівні. Адже тут є чого вчити: і елементи логіки, і елементи алгоритмізації, і елементи кодування, і схему побудови комп'ютера, і багато дечого іншого. Те вже знають фахівці. А після цього вже й залучати до відповідно налагодженого комп'ютера в межах, що дозволяє медицина (10 - 20 хвилин на добу). Хочеться ще сказати тим, хто проти: а чи не сидять нині наші діти годинами в гральнях за комп'ютерами з сумнівними параметрами налаштування. Чому це не цікавить наших медиків? А чи не краще взяти цей процес під контроль у школах та й навчати дітей спочатку техніці безпеки при роботі з комп'ютерами.

Ми проробляли це питання і вважаємо, що на сьогодні доцільно навчати інформатиці усіх студентів факультетів початкових класів так, щоб вони були не тільки професійно обізнані у комп'ютерах, але й могли викладати основи інформатики у початковій школі, використовувати комп'ютери при викладанні інших предметів циклу початкової школи. Саме так. Тому що випускники спеціальностей “Математика й інформатика”, “Фізика й інформатика” і інших, не вміють працювати в початкових класах. Методично розв'язувати це питання може лише вчитель початкових класів. На жаль, сучасні навчальні плани підготовки вчителів початкових класів (навіть базових педуніверситетів, що є зразком для усіх педуніверситетів країни) не відповідають даним вимогам. Комп'ютерна підготовка за ними суто символічна (36–48 ауд. години, а треба не менше 144–162). Діти ж цього віку у свою чергу, настільки здібні збагнути логіку комп'ютера, чого важко досягають учні старших класів, не говорячи вже про дорослих.

Паралельно з цим нагальною стала потреба вивчати й іноземну мову з початкових класів. Це ж стільки десятиліть треба було міркувати

чиновникам і владі, щоб збагнути вже давно доведене вченими, що іноземна мова тим краще і легше засвоюється, чим раніше дитина почне її вивчати. Адже за кордоном так вчили завжди. В Індії діти йдуть до школи з 3 років і одразу ж починають вивчати 2-3 мови.

І знов ми повертаємося до кадрів. Хто ж забезпечує вивчення іноземної мови в початкових класах? Вчителі старших класів. А практика та й чиста розумова логіка свідчать, що викладачі - предметники з іноземної мови неспроможні в більшості своєї забезпечити належний рівень навчання, бо не знають методики початкової школи. Це по-перше. А по-друге, діти початкових класів ще психологічно не сприймають учителя-предметника, як цього вимагає психологічна аура початкової школи. І знов вихід у фаховій підготовці вчителів початкових класів з іноземної мови. І отут ми знов стикаємося з проблемою, яку частково почали вирішувати в педагогічних навчальних закладах, увівши спеціальність "Вчитель початкових класів та іноземної мови в початкових класах". Так, це частково вирішує проблему. Чому частково?

Специфіка здвоєної спеціальності полягає у тому, що якщо будемо готувати вчителів за цією спеціальністю, то як бути, скажімо, з інформатикою? Якщо готувати вчителів початкових класів та інформатики, то як бути з іноземною мовою? Якщо готувати вчителів початкових класів та музики або малювання, то як бути з іноземною мовою та інформатикою? Вчителя-предметника тут не уникнути. Але, це не найкращий варіант і у виховному, і в навчальному, і в психологічному, і в організаційному планах. Тому ясно, що усю цю роботу треба поєднати в одному виконавцеві. Треба змінити зміст підготовки вчителя початкової школи, надавши йому можливість викладати усі ці дисципліни, тобто ввести іноземну мову і інформатику у базовий компонент. Тут є свої змістовні та часові проблеми, але вони цілком розв'язувані. Можливо слід переглянути навчальний план, скоротивши цілий ряд "порожніх" дисциплін, можливо слід збільшити термін підготовки вчителя початкових класів до 5 років, оскільки бакалаврський рівень, який практикується нині, не забезпечує належної якості підготовки майбутнього фахівця. І це б було оправданим. Адже студенту дають фахову підготовку не з однієї дисципліни, а з багатьох: він і мовник, і літератор, і біолог, і математик, і художник і т.д. і т.п. Тому, як свідчить наш досвід, 4 роки навчальної підготовки для вчителя початкової школи замало.

Таким чином, удосконалення змісту фахової підготовки вчителя початкової школи - це друга найважливіша проблема.

Третя проблема торкається психологічної перебудови вчителя взагалі, і вчителя початкових класів зокрема.

Як працюють нинішні вчителі? Так, як їх вчили їхні вчителі. Взаємовідносини вчителя і учня протягом 10-11 років спілкування так увійшли в кожну клітинку мозку, у свідомість учня, що він, ставши сам вчителем, майже цілком наслідує свого наставника.

Які ж це риси? Головна з них 1) вчитель завжди правий; 2) якщо вчитель не правий, те дивися пункт 1. Скільки образи, скільки зневіри виносять деякі діти зі школи. Скільки розірваних щоденників, викрадених журналів, вирваних сторінок із зошитів, невдоволення оцінками. Але і без оцінок не можна. То як же бути? Відповідь на це питання дає ще один аспект. Треба змінити у вчителя розуміння психологічної суті оцінки, підвищити її гнучкість, наповнити її новим змістом. Ми часто буваємо свідками того, як вчитель використовує оцінку як універсальне карально-заохочувальне знаряддя: за поведінку; за те, що забув зошит; за те, що дав списати; за те, що розмовляв з сусідом і т.д. Тому ясно, що оцінка, як засіб покарання і заохочення певною мірою себе вичерпала. Вона повинна стати засобом, так би мовити, “риночних відносин”: людина працює, а значить щось заробляє. Більше або менше, але заробляє. Так і учень. Якщо він вчив, щось уміє, то відповідно і заробив - від 1 до 12 балів. Нічого не вивчив - нічого і не заробив. І це добре. Але не можна зупинятися в осмисленні оцінки лише на названому рівні. Оцінка заради оцінки нічого не варта. Оскільки вона набуває статусу рейтингу, треба розробити і систему заохочень за певну кількість балів. І ця система заохочень повинна бути не лише шкільного рівня, але й державного. Тому введення 12-ти бальної системи оцінювання має сенс. Але ще і досі дехто з вчителів-практиків ніяк не збагнуть, як ця оцінка - не зброя покарання: “А як же ми примусимо учнів вчити?” Так. Така проблема є. І негатив такої оцінки є. Лише одним заохоченням виховання не досягне своєї мети. Примушення, покарання повинне бути. І воно повинне знаходитися в оптимальному співвідношенні з заохоченням. Покарання не в тій формі, як це панувало раніше та й має місце інколи і тепер. Примушення повинне бути у формі обмежень на певні види діяльності або бажання. Ця система примусу повинна ще бути розроблена. Тому над змістом оцінки фахівцям ще треба працювати.

Для початкових класів, на перший погляд, проблема кількісної оцінки не так гостро стоїть. Оскільки в дітей 6-9 років дуже сильний моральний чинник і слабе розуміння “риночного”, як ми його назвали, значення оцінки, то тут взагалі в 1-2 класах можна обійтися

іншими формами заохочень окрім оцінок. У деяких навчальних закладах, наприклад, у ліцеї ім. О.В.Сухомлинського, взагалі в початковій школі безоціночне навчання. Безоціночне навчання передбачено і системою розвивального навчання. У традиційній школі в 2-4 класах вже вводяться оцінки. Очевидно, що введення 12-ти бальної оцінки в початковій школі дещо відрізняється від технології введення цієї системи в старших класах у силу психологічних особливостей молодших школярів.

Усі ці нюанси повинні збагнути студенти, навчаючись у вузі. І нам треба зламати старі стереотипи в студентів щодо сприймання оцінки як інструмента кількісної оцінки знань.

Як це зробити? Не лише вербальними методами: бесіди, пояснення, розповіді, а як найскоріше ввести в інститутах рейтингову систему оцінки знань і оцінки діяльності студента протягом усього терміну навчання. Треба, щоб студент з першого курсу вже привчався до нової системи оцінювання. На сьогодні ж ми маємо нову систему оцінки знань у школі і стару систему оцінювання знань у вузі. І навчаючись у вузі студент замість практичного вникнення в нову систему оцінки в школі, закріплює стару, віджившу систему. Думається, що край цьому подвійному підходу покладе входження у Болонський процес.

Т.Ф.Андрющенко, Л.П.Иванченкова

ЗАДАЧИ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Учение как деятельность проявляется там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения.

В этой связи мы обращаемся к принципу деятельностного подхода, где учебная деятельность представляется в виде системы действий, через которую осуществляется усвоение любого знания [1, с. 93-94]. Отсюда наша задача – организовать учебный процесс таким образом, чтобы направить действия субъекта на формирование профессиональных навыков [2, с. 30-31]. Одним из таких подходов следует рассматривать комплексное построение модели, в которой отражено содержание предмета, реализация целей, а также направленность действий на:

- подготовку к деятельности;
- овладение учебным материалом для решения учебных задач;

- исполнение деятельности на репродуктивном уровне (тренировка);
- исполнение деятельности на рецептивном уровне (чтение, аудирование);
- исполнение деятельности на продуктивном уровне (говорение, письмо);
- контроль, оценку и корректировку результатов своей деятельности.

С целью обеспечения внедрения инноваций, под которыми понимаются не столько введение новых технологий, сколько изменение способа деятельности, мы обратились к проектированию предметного содержания курса иностранного языка (ИЯ) с использованием элементов кредитно-модульной системы.

В предметной модели должны быть отражены составные части тех лингвистических единиц и тематических блоков, которые направляют учащихся на приобретение знаний. Здесь же планируются цели, задачи, задания, формы контроля. Таким образом, программный материал распределяется по этапам обучения, тематическим блоком, которые объединяются в тематический модуль. Планирование по модульному принципу позволяет расширить возможности для самостоятельной деятельности, что особенно актуально в связи с сокращением аудиторных часов. Схематически содержание модуля можно представить следующим образом: тема – отбор учебного материала – виды речевой деятельности – самостоятельная работа – формы контроля – индивидуальные задания – определение сроков сдачи индивидуальных заданий – контрольная работа – критерии оценочных уровней и др.

Но система в данном конкретном случае не может “работать” без деятельности субъекта обучения. Общение и обучение проявляется через коммуникативные формы заданий и стратегий. “Стратегии” понимаются здесь как умение выполнять определенные действия с целью достижения лучших результатов [3], а также как способ организации учебной деятельности. Сюда относят:

- стратегии приобретения новых знаний;
- стратегии формирования умений и навыков, т.е. действий по применению знаний;
- методы проверки и оценки знаний.

Если рассматривать модуль как отдельную завершённую единицу в обучении, то понятно, что между отдельными единицами существуют связи. Мы характеризуем их как уровневые и выделяем:

- уровень копирования (репродуктивный, работа по образцу);

– уровень воспроизведения (с элементами творческой работы/ исследования);

– творческий уровень (исследовательский).

Если успех осуществления учебного процесса связан с планированием и организацией, то его эффективность – с подготовкой соответствующих методических указаний, рекомендаций и других учебных материалов. Поэтому типы и виды учебных заданий направляются на:

– усвоение лексического/ грамматического материала,

– развитие навыков адекватного чтения,

– активизацию умений монологического и диалогического высказывания.

На уровне копирования формируются первичные навыки, используются опорные упражнения, служащие образцом для выполнения задания и ответа, пошаговые операции при обучении грамматике, а также обучении и контроле чтения/ аудирования. Для методического обеспечения на уровне воспроизведения разрабатываются задания – инструкции. Они несут определенную информацию и представлены в виде описательных алгоритмов. Последние направлены на выполнение следующих заданий:

▪ ответить да/ нет;

▪ соотнести заголовки с абзацами;

▪ расположить абзацы в логической последовательности;

▪ соотнести текст с картинками/ таблицами;

▪ заполнить пропуски в тексте, восстанавливая информацию;

▪ заполнить таблицы;

▪ выразить отношение к прочитанному и др.

Уровень исследовательской деятельности студентов реализуется при проведении студенческих научных конференций. На данном этапе индивидуальный подход носит направленный характер учебной, самостоятельной и исследовательской деятельности студентов под руководством преподавателя.

Комплексный подход к содержанию курса помогает осуществить не только задачи и методы обучения, но и обеспечить для каждого уровня соответствующие формы и инструменты оценки знаний. За основу разработки шкалы критериев владения ИЯ для всех видов РД мы принимаем Рекомендации Совета Европы. В них представлено описание стандартов владения иностранным языком. В наших условиях под уровнем полученных результатов мы понимаем те знания и навыки, которые должны быть сформированы у учащихся. В Рекомендациях эти уровни определены символами от А1 до С2, где

А1, А2, – элементарный уровень, В1, В2 –независимый, С1, С2 – высокий уровень. Предложенные пути организации деятельности позволяют систематизировать предметную модель содержания обучения, выделить приоритетные направления в рамках практической подготовки студентов.

Литература:

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.
2. Атанов Г.А., Пустынникова И.Н. Обучение и искусственный интеллект, как основы современной высшей школы. –Донецк: ДОУ, 2002.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. /Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва.- К.: Ленвіт, 2003.

Л.М.Выговская

СИСТЕМНЫЙ ХАРАКТЕР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ- ФИЛОЛОГОВ

Процесс формирования – насыщенный и созидательный труд. В каждой структуре формирования существует ряд ценностей и важных принципов, которые определяют его путь.

Существует такое мнение, что посредственный учитель рассказывает, хороший учитель объясняет, замечательный учитель показывает, а гениальный учитель вдохновляет.

Именно поэтому одной из наиглавнейших задач факультета филологии в подготовке будущих специалистов является, как передача определенной суммы ЗУН, так и формирование профессионально значимых качеств практического (прикладного) характера.

В этой общей проблеме «учитель-филолог» есть более частная и очень важная сторона, на которую педагогический коллектив факультета обратил самое пристальное внимание. Профессиональная подготовка учителя-филолога заключается не только в формировании филологической культуры (культура от лат. обхаживать, создавать, совершенствовать) слова, мысли, души, но и в выявлении способностей к навыкам педагогической и исследовательской деятельности. Этот путь мировоззрения начинается с **постепенного восхождения к профессии** в области знаний о филологии как древнейшей науке.

Содержание учебно-воспитательного процесса на факультете носит последовательный и системный характер. С одной стороны,

происходит углубление и расширение базовых программ (больше количество часов отведено практическим и семинарским занятиям по истории украинской литературы и современному украинскому языку), с другой стороны – осознание практического значения формирования учителей-филологов (педагогические практики в школе, апробация практической части дипломного проекта).

Особое место в профессиональной подготовке учителя украинской литературы и украинского языка занимают не только изучение фундаментальных и гуманитарных дисциплин, но и дисциплины профессионально-ориентированной подготовки.

Ведущим принципом при отборе содержания форм и методов изучения дисциплин является **лично-деятельный подход**, который позволил сформировать профессиональное мышление и сущность подготовки специалистов.

Модернизация учебных программ и учебно-методической литературы, совершенствование форм, методов и средств обучения осуществляется на научной основе, с учетом новых целей и задач вузовского образования

В связи с принятием в 2001 году **официального проекта национальной доктрины Украины в XX! столетии «Образование Украины»** на факультете разработаны новые профессионально образовательные программы и учебные планы по специальностям: „Украинский язык и литература. Психология”, „Украинский язык и литература. Английский язык”, „Украинский язык и литература. Греческий язык”

В структуре рабочего учебного плана предметно-ориентированные курсы объединены в циклы дисциплин подготовки : гуманитарной и социально-экономической, фундаментальной, профессионально-ориентированной, дисциплин по выбору высшего образования и выбору студентов.

Такое распределение включает широкий спектр основных знаний и дает возможность студентам представить профессиональную мотивацию своей подготовки.

Приоритетным среди дисциплин профессиональной подготовки учителя украинского языка и литературы, несомненно, являются расширенные и углубленные курсы:

1. история украинской и зарубежной литератур;
2. современного литературного украинского языка;
3. истории украинского языка и украинской диалектологии;
4. старославянского языка и исторической грамматики украинского языка.

Данные курсы разработаны ведущими преподавателями кафедры: фонетика украинского языка (доц. Стебунова А.Н.) , синтаксис доц. Винтонив М.А.), устное народное творчество (доц. Просалова В.А.), история украинской литературы (ст.преп. Майборода Н.В., Росинская Е.А.), история зарубежной литературы (доц. Задорожна О.И., доц. Бердник Е.С.), практикум по лингвистическому анализу текста (доц. Ещенко Т.А.).

Учитывая важность **высокообразованного филолога**, в учебный план включены курсы по выбору, отражающие в целом гуманитарную и историко-социальную проблематику: «Актуальные проблемы современного литературного процесса», «Актуальные проблемы современного синтаксиса», «Инновационные технологии в общеобразовательной школе», «Инновационные методики преподавания», «Проблемы современной компьютерной лингвистики», «Методика применения компьютера при преподавании украинского языка и литературы».

Кроме того, студенты изучают базовые дисциплины (специализация „Психология”, 1999 г.) психолого-педагогического цикла: общая и возрастная психология, социальная и дифференциальная, психология профориентационной деятельности и психологическое обслуживание в школе, основы патопсихологии, психотерапии и психофизиологии и т.д.

В 2002 году факультет поднялся на качественно новую ступень развития в профессиональной подготовке студентов. Двухуровневая система точно определила и сопоставила степени (бакалавр, специалист) высшего образования, а на факультете были созданы условия для профессионального роста на повышенном уровне.

Уровень повышения знаний определила и новая специальность **«Украинский язык и литература. Английский язык» (2004г.)**, предусматривающая углубленное изучение иностранного языка, его теории и методики преподавания.

А в 2005 году визитной карточкой на факультете стала новая специализация: будет осуществляться набор в группы с греческим языком. Теоретические и практические занятия подкрепляются курсом греческого языка как основного, а также изучением его истории. Выпускникам присваивается квалификация "Преподаватель украинского языка и литературы и греческого языка».

Активизации познавательной деятельности студентов способствует аудиторная работа преподавателей. Эффективно практикуются новые формы проведения лекции (лекция-диалог, проблемная лекция) на занятиях по истории украинской литературы

(Просалова В.А., Росинская Е.А., Майборода Н.В., Бердник Е.С.), современного литературного украинского языка (Винтонив М.А., Ветрова Е.с., Стебунова А.М., Задорожна О.И.).

Но полноценное овладение профессией невозможно без правильно организованной практической деятельности студентов. Особое внимание на факультете уделяется самостоятельной учебной работе студентов: написание и защита рефератов, аннотирование и конспектирование научно-популярной литературы. Свообразным продолжением учебной работы становятся научные студенческие конференции, Призовые места завоеваны студентами 2-5 курсов: Берлизова А., Риффель Т., Шилкина О., Коршок С., Бублик Т. Пятковская Л.

Следующим аспектом самостоятельной научной работы прочно утвердились дипломные проекты. При этом в требованиях к дипломным работам совмещается научная актуальность с практической направленностью работ и возможности применения научного знания в школе. Эти требования в структуре дипломной работы наряду с теоретическими главами, обязательно включают главу по методике преподавания украинского языка и литературы. Апробация идей проходит во время педагогических практик в школах города и области

Поэтому и ознакомление студентов с учебно-воспитательным процессом в школе во время прохождения педагогической практики - это существенное подкрепление теоретической подготовки специалистов (3 непрерывных и 2 педагогических). Педагогический процесс в школе помогает сформировать хорошие навыки общения с детьми, реализовать практические умения, выявить интересы и ориентацию к профессии учителя украинского языка и литературы.

В настоящее время наш факультет по-новому осознал значение студенческой жизни для формирования специалиста-филолога, учитывая при этом давние традиции и богатый опыт воспитательной работы. И главное здесь не только в особом контакте студента-филолога и преподавателя, но и в той атмосфере учебной и научной жизни, которой в течение пяти лет живет будущий учитель-словесник. Такой подход позволяет осуществить связь учебно-профессиональной деятельности студентов с научным осмыслением своего опыта, а также моделировать многие процессы на учебных занятиях, отрабатывать важные профессиональные умения и навыки.

Факультет сегодня – это целостный организм, в подразделение которого входят 2 кафедры, 2 учебно-методических кабинета, аудио-видео- кабинеты, лингафонный класс, библиотека. На факультете

функціонують комп'ютерний клас, підключений к системі Інтернет.

Кафедра філології готує учителів-філологів високої кваліфікації, володіючих кількома іноземними мовами (англійська, грецька), вільно орієнтованих в українській та зарубіжній літературі, володіючих навичками комп'ютерної грамотності. Наші випускники востребовані в системі освіти (вузах, коледжах, школах). Фундаментальна філологічна та широка гуманітарна підготовка дозволяє закінчившим факультет молодим спеціалістам продовжити навчання в аспірантурі, освоювати нові додаткові та суміжні професії.

Факультет філології направляє всі свої творчі сили на те, щоб студенти змогли отримати фундаментальне філологічне освітання, таким чином реалізувати свій професійний потенціал та істинні якості вчителя-філолога.

Для забезпечення професійної підготовки спеціалістів з урахуванням сучасних вимог, пред'являються до вчителя-філолога, колективом факультету проводиться планова робота по створенню власних навчальних посібників та методичних матеріалів, орієнтованих на освітання актуальних проблем сучасної філологічної науки, складних питань лінгвістики та літературознавства, на організацію самостійної роботи студентів. З цією метою підготовлені методичні розробки, рекомендації та вказівки для студентів денної та очно-заочної форми навчання.

Чітка, організована, стабільна робота на факультеті в багатьох обумовлена загальною атмосферою творчості, наукового пошуку, доброжелателності, властиві філологічному факультету в цілому. Цей дух підтримується деканом, викладацьким складом, керівними підрозділами, методистами деканату.

Література:

1. Виготський Л.С. Психологія. – М., 2000. – 1006 с.
2. Маклаков А.Г. Загальна психологія. – К., 2002. – С. 247–281.

В.А.Лівенцова

ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗГІДНО ДО ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ

Економічні та соціальні зміни в житті сучасного українського суспільства гостро збільшили потребу в фахівцях, які володіють

іноземною мовою. Вузівська підготовка з дисципліни “Іноземна мова” посідає одне з головних місць у вирішенні цього питання. Навчальна програма передбачає комплексну реалізацію практичної, розвиваючої, загальноосвітньої та виховної мети згідно до ЗЄР.

Головна мета – розвивати лінгвістичний репертуар, в якому присутні усі мовні здібності, а також сприяння розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та, в рамках міжкультурного підходу, культурами. При цьому передбачається, що мови, які запропоновано для вивчення в освітній установі повинні бути урізноманітнені, а студентам слід надавати більше можливостей для розвитку їх фахової компетенції.

Більше того, визнавши, що вивчення мови – це завдання упродовж всього життя, центрального значення набуває розвиток мотивації, умінь та впевненості юнацтва при контакті з новим мовним досвідом у їх позашкільному житті.

Одним з головних мотивів, які стимулюють пізнавальну активність студентів у процесі вивчення іноземної мови – є професійний інтерес. Саме це необхідно враховувати ще під час визначення змісту навчання і передусім навчального матеріалу, який використовується під час заняття.

Практичний досвід переконливо свідчить про те, що пізнавальна активність студентів різко зростає, якщо лексичний матеріал стосується типових проблем, з якими доведеться зустрітися під час професійної діяльності. В цьому випадку навчальна діяльність студентів спокушається особистою зацікавленістю у вивченні способів розв’язання типових комунікативних проблем майбутньої професійної діяльності, оволодінні більш ефективними прийомами ділового спілкування.

Спілкування пронизує усе людське існування. Види різноманітних компетенцій (комунікативних, мовленнєвих, міжкультурних, тощо), взаємодіють комплексно у процесі розвитку кожної окремої особистості. Як соціальний агент, кожен індивід налагоджує стосунки з різноманітними взаємопроникаючими соціальними групами, що й визначає особистість. Розвиток лінгвістичної компетенції студентів є центральним, необхідним аспектом вивчення мови.

Саме тому, під час організації навчання професійний інтерес стимулюється шляхом реалізації принципу адекватності навчально–пізнавальної і професійної діяльності студентів. Мається на увазі використання методів і форм проведення занять, що відтворюють,

імітують соціально–психологічні особливості майбутньої професійної діяльності студентів.

Отже, важливого значення набуває створення у навчальному процесі комунікативних ситуацій, адекватних умовам професійної діяльності. У зв'язку з цим викладачі повинні організовувати процес навчання таким чином, щоб за своїми основними характеристиками воно уподібнювалось професійному спілкуванню майбутніх фахівців, імітувало типові ситуації комунікативної поведінки.

Навчальна програма передбачає комплексну реалізацію практичної, розвиваючої, загальноосвітньої та виховної мети.

Практична мета – навчання та вивчення мови полягає в оволодінні студентами цілого ряду компетенцій, як загальних (розуміння, говоріння, письмо), так і – особливо комунікативних мовленнєвих компетенцій, які використовуються при спілкуванні в усній (аудіювання та говоріння) та письмовій (читання писемне мовлення). Використання іноземної мови, як засіб спілкування в усній та письмовій формі в соціально–побутовій, культурній та професійних сферах.

Розвиваюча мета – передбачає подальший розвиток комунікативних компетенцій студента, пам'яті (слухової, зорової, оперативної та тривалої); уваги (довільної, мимовільної); мислення, вольових якостей, пов'язаних з досягненням прогресу в навчальній діяльності.

Загальна мета – передбачає розвиток плюрикультурної компетенції, збагачення духовного світу особистості, розвиток соціокультурних знань та міжкультурних умінь. В одних випадках народи Європи поділяють спільну культуру, в інших – вони мають значні відмінності, не лише міжнаціональні, але й релігійні, класові, етнічні, родові і тому подібне. Саме тому обрано дуже обережний підхід до репрезентації культури країни мова якої вивчається.

Виховна мета – передбачає розвиток соціолінгвістичної компетенції. Жодна європейськомовна спільнота не є однорідною. Різні регіони мають свої особливості у мові та культурі. Визнання таких діалектних особливостей дає широкі можливості для опори на характерні риси співрозмовника. Стереотипізація відіграє дуже важливу роль. Тому виховання культури спілкування, толерантного ставлення до співрозмовника, доброзичливість, здатність до прийняття самостійних рішень, тощо; – є важливими складовими частинами. Реалізація вищезгаданих цілей повинна відбуватися комплексно на всіх етапах навчання.

Слід зазначити, що викладання іноземних мов повинно відбуватися на сучасному рівні. Саме тому викладання дисципліни „Іноземна мова” повинно відбуватися згідно до європейських вимог та з розподілом не тільки на етапи але й на сучасні, прийняті в Європі рівні володіння мовою: елементарний користувач, досвідчений користувач та незалежний користувач.

Рівні володіння мовою: глобальна шкала

Елементарний користувач А	Істротдуктивний або “відкриття” А1	Може розуміти і вживати побутові повсякденні вирази а також елементарні речення необхідні для задоволення необхідних потреб. Може відрекомендуватись, або представити когось, може запитувати і відповідати про деталі особистого життя. Може взаємодіяти на простому рівні, якщо співрозмовник говорить повільно і чітко.
	Середній А 2	Може розуміти фрази необхідні для повсякденного спілкування у сферах повсякденного побуту, сімейного життя, здійснення покупок, місцевої географії, роботи. Може описати простими мовними засобами вигляд оточення, найближче середовище і все пов’язане із сферою безпосередніх потреб.
Досвідчений користувач В	Рубіжний В 1	Може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми близькі і часто вживані на роботі, при навчанні, під час дозвілля, тощо. Може описати досвід, події, сподівання, мрії та амбіції, навести пояснення та докази щодо точок зору та планів.
	Просунутий В 2	Може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну так і на абстрактну тему, у тому числі й технічні, ділові дискусії за фахом, може детально висловити свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи.
Незалежний користувач С	Автономний С 1	Може розуміти широкий спектр досить складних та об’ємних текстів і розповідати значення контексту. Може висловлюватись швидко, спонтанно без помітних утруднень. Може ефективно та гнучко

		користуватися мовою у суспільному житті, навчанні, професійній сфері. Може висловлюватись демонструючи свідоме володіння граматичними структурами, конекторами та зв'язними програмами висловлювання.
	Компетентний С2	Може розуміти без утруднень практично все, що чує або читає. Може вилучити з джерел (усних, письмових) інформацію, узагальнити та зробити аргументовані висновки. Може висловлюватись спонтанно, дуже швидко і точно, диференціюючи найтонші відтінки смислу у досить складних ситуаціях.

На першому етапі рівень А – відбувається процес удосконалення мовленнєвих навичок та розвиток мовленнєвих вмінь, набутих в середній школі, а також здійснюється підготовка студентів до оволодіння комунікативними мовленнєвими видами діяльності.

Рівень А1 – вважається найнижчим рівнем генеративного використання мови – точка в якій той хто навчається, може спілкуватися простими засобами, ставити прості запитання і відповідати на такі ж запитання про себе, місце проживання, людей, речі, які в нього є, ініціювати і підтримати розмову простими репліками при задоволенні загальних потреб або на дуже знайомі теми, а не опрацьовувати дуже обмежений, повторювальний, лексично–організований набір ситуативно–специфічних фраз.

Рівень А2 – містить в собі більшість дескрипторів із соціальними функціями. Це такі як: вживати прості щоденні форми ввічливості, привітання та звертання, вітати людей, запитувати, як у них справи та реагувати на новини; здійснювати дуже короткі соціальні контакти; ставити запитання і відповідати на запитання про те, що вони роблять на роботі та у вільний час, запрошувати і відповідати на запрошення; домовлятися про зустріч; робити пропозиції та погоджуватись або відмовлятися. Тут також знаходяться дескриптори досягнень: спрощена, скорочена версія повного набору трансактивних специфікацій основних видів мовленнєвої діяльності на “рубіжному рівні”.

На другому етапі – рівень В – відбувається інтенсивна робота з навчання письмової комунікації: читання аутентичної літератури за фахом, написання анотацій, тощо; а також продовжується інтенсивне

навчання мовленнєвої діяльності, усній комунікації фахової спрямованості.

Рівень B1 – відображає специфікацію рубіжного рівня (THRESHOLD) для відвідання зарубіжної країни. Він має більше категорій завдяки двом характерним рисам. Перша – це здатність підтримувати інтеракцію та висловлюватись про те, чого хочеш, у цілому ряді контекстів, наприклад: *слідувати головним пунктам широкої дискусії навколо нього/неї за умови, коли мовлення чітке і нормативне, висловлювати або формулювати свою думку та погляди у неформальній бесіді з друзями; виражати головне з того, що робиться зрозумілим, використовувати широкий спектр мовленнєвих засобів настільки гнучко, щоб виразити більшість з своїх бажань; висловлюватись так, щоб бути зрозумілим незважаючи на наявність пауз для граматичного і лексичного планування.* Друга характерна риса – це здатність гнучко справлятися з проблемами у повсякденному житті, наприклад: *справлятися з ситуаціями у громадському транспорті, без підготовки вступати в розмови на знайомі теми, висловлювати невдоволення, проявляти ініціативу у співбесіді.*

Рівень B2 – відображає рівень (VANTAGE, незалежний користувач). Образно кажучи, просунувшись повільно, але впевнено, по проміжному плато, студент виявляє, що там, куди він дійшов, речі виглядають інакше, є нова перспектива та можливість дивитися навколо себе по-новому. Дескриптори цього рівня дуже масштабні: по – перше – студент вже здатен на більше ніж просто підтримувати свій статус у дискусії, наприклад: *розмовляти природно, швидко й ефективно; розуміти в деталях те, що було сказано, ініціювати розмову, вступати та виходити з неї; спілкуватися із носіями мови не примушуючи іншу сторону напружуватися в інтеракції.* По-друге – новий ступінь мовленнєвого усвідомлення: *виправляти помилки, якщо призвели до непорозуміння, помічати власні помилки, стежити за своєю мовою, планувати те, що слід сказати і засоби для цього.* У цілому це новий рубіж для подолання тими, хто вивчає мову.

Третій етап навчання –рівень C – складається з особливої уваги до вивчення ділового листування. Написання ділової кореспонденції, упорядкування та переопрацювання з метою вилучення важливої інформації.

Рівень C1 – для цього рівня є характерним доступ до широкого кола мовних засобів, що робить можливим спонтанну комунікацію, наприклад: *може висловлюватись спонтанно і швидко не докладаючи зусиль, може узагальнити інформацію із різних джерел, може*

робити записи зі слів носія мови, складати контракти, та інші ділові листи. Дискурсивні вміння характерні для попереднього рівня залишаються, але з наголосом на зростання швидкості, наприклад: вибрати потрібну фразу з наявного набору дискурсивних функцій, для збереження своїх позицій, або часу, для обдумування наступних аргументів.

Рівень C2 – не передбачає компетенцію носія мови або наближену до неї. Цей рівень характеризується точністю, невимушеністю користування мовою. Дескриптори включають: *точно передає найтонші відтінки значення, вживаючи широкий спектр модифікаційних схем; широко користується ідіоматичними зворотами та колоквіалізмами з усвідомленням конотативного рівня значення.*

З метою досягнення зафіксованих у концепції навчальних цілей вузівського курсу викладач повинен керувати такими сучасними методичними напрямками: читання, говоріння, аудіювання, писемне мовлення. В даному курсі ці напрями розглядаються як навчання комунікативним видам мовленнєвої діяльності, всі компетенції якої формуються в навчальному процесі.

Мовний матеріал вивчається з урахуванням послідовності в навчанні іноземним мовам у школі та вузі. Але при цьому повторення та систематизація зокрема граматичного, лексичного матеріалу, відбувається на іншому рівні (з використанням нового мовного матеріалу з урахуванням фаху студентів).

Переклад є допоміжним засобом навчання, що входить в систему вправ при поясненні, закріпленні та контролю мовного матеріалу, а також одним із засобів контролю розуміння прочитаного. Для збільшення ефективності процесу навчання на 1 та 2 етапі репрезентуються основи трансформаційного перекладу.

На всіх етапах навчання особливого значення набувають індивідуальні та самостійні види роботи. Неможливо також уявити процес викладання іноземних мов без використання ТЗН.

Як викладачі ми повинні:

- Навчити студента читати аутентичну літературу за фахом з метою отримання професійної інформації.
- Брати участь у мовленнєвих інтеракціях іноземною мовою в професійній, соціально–побутовій, культурній сферах.
- Вміти виконувати писемне мовлення (написати лист, звіт, текст для факсимільного зв'язку, упорядкувати текст контракту, та інші види ділової документації).

М.І.Гринчук

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ - ІННОВАТОРА В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПІДГОТОВКИ ТА ПЕРЕПІДГОТОВКИ

Науковці сперечаються про можливості та напрямки професійного розвитку вчителя в сучасному світі інформаційних технологій та стрімкого завоювання умів та сердець Internetом. Суцільне захоплення медіатехнологіями та дистанційними методиками на деякий час зняло гостроту проблеми але, як і очікувалося, не вирішило її. Сьогодні потрібен не просто озброєний новими знаннями та компетенціями педагог. Потрібен педагог-інноватор з високим рівнем готовності вдосконалювати оточуючий світ та самого себе. Водночас йому властивий високий рівень самоідентифікації та стійкості в опорі стресам, тобто він зможе певний час існувати в світі, де пануватимуть закони та принципи, які він особисто не тільки сприймає критично, але й намагається змінити, розробляючи шляхи та засоби модернізації освітнього процесу на всіх ступенях навчання учнів у різних типах навчально-виховних закладів.

В достатньо наповненій різноманітними дослідженнями вітчизняній педагогічній інноватиці не бракує ґрунтовних узагальнень, критичних співвіднесень з зарубіжними новаціями, запропонованих моделей зростання професіоналізму педагога, який на різних стадіях почуває себе готовим до активної інноваційної діяльності. Цікаві висновки про механізми й напрямки розвитку інноваційності та її складники в роботах І.Д.Беха, О.Я.Савченко, І.П.Підласого, Л.І.Даниленко, А.В.Фурмана, В.Ф.Паламарчук, І.М.Дичківської, В.І.Антонюка, О.Г.Козлової, С.О.Сисоєвої, О.Г.Кучерявого, Л.Онищук, В.Стрельникова збагатили наше розуміння інноваційних процесів і підштовхнули до пошуку ефективних способів управління інноваційною діяльністю педагогів. Оперативно розробляються й суттєво впливають на перебіг інноваційних процесів в освітньому просторі країни нормативні акти, положення, що стимулює творчих педагогів до поповнення Всеукраїнського банку педагогічних інновацій, розробки авторських курсів і посібників, апробації продуктивних методик тощо.

Однак стрімкий розвиток інноваційних процесів і переможні цифри про зростання кількості інноваторів не знімають гострих питань: чому в педагогічній практиці переважної більшості педагогів інноваційна активність є тимчасовим та вкрай хистким явищем і як методичним службам і управлінцям потрібно супроводжувати процес

професійного становлення вчителя на різних етапах його розвитку в нових умовах ступеневої та рівневої професійної освіти?

В дослідженнях Р.М.Грановської, Ю.С.Крижанської, В.О.Сластьоніна, Л.С.Подимової, А.М.Хона, О.І.Пригожина та ін. розглянуто типи антиінноваційних бар'єрів та можливості їх подолання на початковому етапі становлення педагога та в досвідченого вчителя-практика. Безперечно, покращення процесу підготовки та перепідготовки сучасних педагогів слід пов'язувати з гуманізацією та психологізацією, з поетапним формуванням належного рівня фасилітаційних здібностей, толерантної свідомості та інноваційної активності сучасних педагогів. Тобто слід не тільки поглиблювати дослідження антиінноваційних бар'єрів, а й співвіднести їх з кваліфікаційними вимогами на різних етапах професійного становлення, відслідкувати вплив оновлених методичних комплексів на формування інноваційності вчителів, спроектувати моделі формування готовності до інноваційної діяльності педагогів в умовах неперервної освіти, де нерозривно поєднуються навчальні, виховні та самоосвітні реалії [3, с. 123-132].

На цьому етапі зроблено декілька важливих кроків до розв'язання проблеми *формування інноваційного потенціалу педагога на різних стадіях його професійного розвитку*. З цією метою впроваджується на курсах підвищення кваліфікації вчителів різних категорій розроблений авторський спецкурс „*Гуманістична орієнтація підготовки інноваційно активного педагога*”, який включає нові форми: проблемну лекцію, лекцію з елементами інтерактивного навчання, лекцію з елементами моделювання, лекцію – діалог, семінар – практикум, практичні заняття у формі ділових ігор, рефлексивно – інноваційний практикум, роботу над кейсом та ін.

Надзвичайно важливою частиною стає самостійна та самоосвітня робота слухачів курсів підвищення кваліфікації, змінюються і вдосконалюються функції контролю, науково – дослідна робота вчителя - практика стає невід'ємною складовою його курсової перепідготовки, що відображується в творчій курсовій роботі,

В процесі підвищення кваліфікації вчителя в закладах післядипломної педагогічної освіти вважаємо необхідним сприяти *засвоєнню механізмів інноваційної поведінки та долаття антиінноваційних бар'єрів у педагогів*.

В зарубіжних дослідженнях доволі активно розробляються тепер проблеми *креативного навчання в процесі підготовки інноваційно активного педагога в педагогічних вузах*, моделі

індивідуалізованого навчання з акцентом на культурі управлінця, яку збагачує та розвиває сучасний педагог.

Вирішення проблем підготовки і перепідготовки *інноваційно активного педагога в сучасних педагогічних закладах* фокусується й найбільш проявляється в процесі підвищення кваліфікації, але їх неможливо розглядати окремо, відірвано. Тому потребується дослідження **ліній інтеграції професійного становлення вчителів – в коледжах; – в інститутах та університетах; – в закладах післядипломної освіти**, яким системно займаються в Донецькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. Оновлення змісту та методики загальної середньої освіти, яке поетапно здійснюється в українських школах, потребує якісно нового рівня перепідготовки вчителів в закладах післядипломної освіти. Над проблемою якості ми і працюємо.

Життя неупинно підвищує вимоги до підготовки учительських кадрів, які сьогодні повинні відповідати новим реаліям суспільного життя в країні, що впевнено обирає курс на інтеграцію в європейський освітній простір. Впровадження ступеневої та рівневої підготовки на вимогу дня в сучасних педагогічних закладах спонукає суттєво переглянути не тільки форми та методи, а й усю систему та організацію курсової перепідготовки вчителя. Раніше на курсах підвищення кваліфікації потребувалося враховувати, що є різні освітні потреби педагогів різних категорій з дворівневою базовою освітою: молодший спеціаліст чи спеціаліст, а тепер це вже кілька категорій: молодші спеціалісти, бакалаври, спеціалісти, магістри чи пошукачі, а також чисельна група вчителів, що підвищують свій рівень освіти, навчаючись в магістратурі чи аспірантурі тощо. Таке становище вигідно урізноманітнює курсову перепідготовку і, водночас, потребує тісної співпраці та взаємозв'язку установ післядипломної педагогічної освіти з педагогічними вузами, особливо співвіднесення й доопрацювання навчальних планів та програм, тобто реального наближення своєї діяльності до впровадження кредитно – модульної системи організації навчального процесу.

В „Матеріалах Міністерства освіти та науки України щодо впровадження кредитно – модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації” поетапно визначені конкретні „Заходи щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України” і в „Тимчасовому положенні про організацію КМС” визначаються напрями підготовки спеціалістів споріднених галузей, стандартизована система зарахування залікових кредитів, розробка

змістових модулів та чисельні новації в реалізації важливих принципів КМСОНП. В центрі уваги керівництва та працівників Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти постає ряд важливих завдань в напрямку осучаснення форм організації навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації та модернізація організаційно - методичного забезпечення сучасного процесу підготовки та перепідготовки вчителів. Тепер кафедри інституту активно пропонують методичним відділам набір можливих консультацій та методичних комплексів, завдяки чому розпочали таке потрібне нині запровадження консалт – курсів (перші спроби здійснено ще на початку 2004р.).

Постановка сучасних завдань в здійсненні впевнених кроків на шляху модернізації освітнього процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти тепер більшою мірою відповідає гуманістичному спрямуванню реформ вищої школи, адже професійне становлення сучасного вчителя під час курсової перепідготовки проходить своєрідний „екватор”, відбувається значне зрушення, майже „тектонічне”, мотиваційної сфери педагога, який критично співвідносить свої набутки з темпами й напрямками розвитку відповідних освітніх галузей та методик, здійснює своєрідний „самоаудит” своєї педагогічної діяльності, особливо її інноваційної складової.

Процес самоусвідомлення педагогом свого статусу, своєї педагогічної позиції, рівневої характеристики його професійних вмінь та, в цілому, своїх професійних компетенцій в процесі курсової перепідготовки незмінно викликає потужну активність вчителя в оволодінні новими підходами і сучасними інноваційними моделями навчання, суттєво збільшуючи рівень його інноваційності.

Надзвичайно актуально звучать ідеї засновника гуманістичної психології А.Маслоу про самоактуалізовану особистість та її метамотивацію. Маслоу стверджує, що відчуття належності, гідна професія, відношення до системи нерідко протистоять потребі випробувань, які можуть зашкодити безпеці, любові, самоповазі, що ґрунтуються на зовнішніх оцінках наших успіхів. Цікаво, що свої дослідження А.Маслоу розпочав зі спостережень за надихаючими його вчителями Рут Бенедикт та Максом Вертхамером, Про об’єкт своїх досліджень класик пише категорично: „Самоактуалізовані люди, без жодного винятку включені у справу, яка виходить за межі їх шкурних інтересів, у дещо у – поза собою”. Автор радить „актуалізуватися – ставати реальним, тобто існувати фактично, а не тільки в потенційності,... це науління співбудуватися зі своєю власною

внутрішньою природою, ...це постійний процес розвитку своїх потенцій”.

Неймовірно цікаві та корисні думки А.Маслоу про ієрархію потреб, невороже філософське почуття гумору, своєрідну „другу невинність” у творчості, демократичну структуру характеру, безпосередність оцінок, потребу в усамітненні, проблемну центрацію, спонтанність, простоту і натуральність та ін. особливі прояви самоактуалізованих особистостей надзвичайно важливо вивчати та співвідносити з своїм власним професійним і особистим розвитком вчителю – практику. Це веде не тільки до підвищення теоретичного рівня, а й стає потужним стимулом самовдосконалення особистості педагога, який шліфуючи власну природу являє собою надихаючий приклад для учнів свідомого розвитку своїх кращих особистих та професійних якостей [2, с.445].

Для досвідченого практика достатньо непросто зізнатися в наявності певних прогалин, своїх вад, над усе він прагне довести відпрацьованість системи своїх методичних прийомів, водночас, болючою точкою росту для особистості вчителя в момент курсової перепідготовки стає визнання своєї недосконалості, свого консерватизму чи обмеженості. Сміливим та мужнім кроком в майбутнє для такого педагога стає відкритість його розуму назустріч новій логіці, іншій точці зору, кардинально протилежним підходам, прояви альтернативного критичного мислення. Для більшості педагогів початкової школи новою філософією стає відкриття можливостей застосування в шкільній практиці ЧПКМ, ТВРЗ та ін. інноваційних технологій (особливо внаслідок впровадження регіональної комплексної програми компетентісно – орієнтованого підходу в навчально – виховний процес освітніх закладів Донецької області).

Розвиток інноваційної діяльності вчителя – практика супроводжується виникненням та подоланням різного роду психологічних бар’єрів, які вдало розділив на когнітивні та регулятивні А.М.Хон, а А.І.Пригожин визначив їх параметри та різновиди. В.І.Антонюк детально аналізуючи позитивні та негативні наслідки виникнення психологічних бар’єрів, стверджує, що будь-яке нововведення зачіпає інтереси, ціннісні орієнтації та установки вчителів, тому для успішного їх подолання необхідні суттєві зміни деяких стереотипів буденної свідомості, що виступають гальмом на шляху нововведень.

Найбільш пов’язаними з повсякденними питаннями курсової перепідготовки можна вважати висновки Р.М.Грановської та Ю.С.Крижанської про прояви різних закріплених в особистому

досвіді людей видів психологічного захисту: заперечення, придушення, раціоналізацію, витіснення, проекцію, ідентифікацію, відчуження, заміщення, катарсис та ін. у моменті співвіднесення своїх власних цінностей з новими прогресивними реаліями сьогодення. Для вчителя інноваційний ризик є одним з важливих моментів прийняття рішення про зміну своєї поведінки. В цей час витрачаються зусилля, засоби за непевних співвідношень виграшу і втрат, шансу на удачу та крах. Ставлення вчителя будується на змішанні страху і захопленості новацією. Впроваджувальний ризик збуджує реальні та уявні картини бажаних та вкрай шкідливих наслідків переходу від новації до нововведення.

Цей момент істини в професійному розвитку педагогів гостро переживається в зв'язку з основним визначальним критерієм гуманістичного вчителя – його бажанням слідувати провідному принципів: „Не нашкодь!”, який стає неподоланною перешкодою на шляху непродуманих напівготових новацій. Іншими словами, в цей момент потужно розвивається вся особистість педагога (його уява, логічне мислення, проектна здатність, а особливо педагогічна інтуїція), відбувається максимально критичне оцінювання кількісного та якісного складу можливих виграшів і програшів, здобутих в процесі подібного оновлення навчально-виховного процесу.

Для подолання психологічних бар'єрів в розвитку інноваційної діяльності необхідні не тільки ліричні гасла про нову педагогічну віру, а й дієві способи відпрацювання в тренінгах, ділових іграх, мікродослідженнях, самодіагностиці тощо механізмів ефективної взаємодії педагога з учнями різного психологічного типу, яке відпрацьовується на заняттях спецкурсу [1, с.276-295].

Стрижнем подібної підготовки та перепідготовки вчителів стає принцип творчої самореалізації особистості, коли суб'єкт в актах своєї самодіяльності не тільки проявляється, але й створюється та визначається. Тобто він активно включається, за визначенням С.Л.Рубінштейна, в процес формування себе самого.

Неможливо уявити просте (чи, навіть, примітивне), технічно прораховане вирішення проблеми професійного становлення вчителя, в якому йому самому не відводиться ніякої ролі.

В роботі з початкуючими педагогами акцентується завдання вироблення не тільки цілком позитивного відношення до педагогічних інновацій, але й критичного ставлення до педагогічних новацій, виробляється своєрідний „імунітет” проти так званої „педагогічної всеїдності”, коли головним для педагога стає бажання слідувати „педагогічній моді”, невміння відходити від стереотипів та нав'язаних

зразків чи алгоритмів. Вже на цьому етапі головним стає формування рефлексивної культури у майбутнього вчителя і на пробних уроках та заняттях під керівництвом кращих педагогів відпрацьовуються прогресивні методичні шляхи осучаснення шкільної практики. Задля забезпечення наступності та перспективи після неперервної педагогічної практики студенти визначають особисті завдання подальшого професійного самовдосконалення, поділяючи її на програму мінімум та максимум і зазначаючи пріоритети свого становлення.

В інституті післядипломної педагогічної освіти ця робота логічно продовжується через ряд послідовних етапів саморефлексії та самодіагностики, на яких його особистісний та інтелектуальний досвід не тільки виявляється недостатнім, але й стає своєрідною перешкодою досягнення професійної мети. Створення й особливе наповнення рефлексивного середовища під час курсової перепідготовки спонукає вчителя в процесі вирішення проблеми долати протиріччя між ресурсами „Я” (інтелектуальними та особистісними стереотипами, які виручали людину не раз) і унікальністю дій та вимог самого інноваційного процесу. Керівники курсової перепідготовки та викладачі стимулюють процес свідомого вибору певної новації, яку людина відкриває, як етап перш за все свого особистісного та інтелектуального розвитку.

Здатність не тільки відчувати себе часткою педагогічного процесу з його недосконалими та багато в чому формалізованими реаліями, а ще й вміння максимально відходити від закріпачення, бути максимально вільним від ситуації, що склалася, діяти, як вільний, відкритий назустріч новому розум і впевнено йти вперед - цьому, безумовно, неможливо навчити ні на яких курсах!

На цьому етапі дослідження визначається на курсах *інформаційна наповненість* та представлення *зразків креативної поведінки* для розвитку інноваційної активності у педагогів різних категорій в залежності від поставлених ними самостійно професійних задач: підтвердити чи підвищити певну кваліфікаційну категорію. Спостереження та перші результати свідчать про абсолютну впевненість у виборі спрямування своїх педагогічних новацій на гуманістичні нововведення, що нерідко поєднується з глобальним небажанням відмовитися від застарілих авторитарних засобів та зручних форм. Тобто запуск „стартера” інноваційної педагогічної діяльності нерідко спрацьовує вхолосту, якщо це вчасно не виявляється та не акцентується керівниками курсової перепідготовки.

Немало слухачів значно себе переоцінюють і беруться за непосильні чи нереальні для однієї (чи, навіть, кількох) осіб завдання, після чого вважають неприпустимим відступати. В умовах створення *псевдоінновації* такі слухачі починають творчий регрес, який не повинен затягнутися занадто довго і завести фахівця в глухий кут. Моделювання ситуації поєднання дослідження та групової роботи дозволяє уникнути вище названої загрози і суттєво просуває педагога шляхом професійного самовдосконалення, що дозволяє формувати особистість вчителя:

Для розвитку інноваційності необхідне особливе середовище – нерегламентоване, з демократичними відношеннями й гідними уваги зразками прогресивного педагогічного мислення. Саме таким є сучасний освітній простір Донеччини.

Література:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – С. 276 – 295.
2. Теории личности в западноевропейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности/ под ред. Д.Я.Райгородского. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1996, - С. 409-449.
3. Слостёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. - С. 123-132

І.М.Ключковська

СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Дослідження проблем підручникомознавства в аспекті способів структурування навчального змісту у програмах і підручниках тісно пов'язано з питаннями формування змісту освіти. Розроблення дидактичних основ створення та оновлення підручників для різних типів навчальних закладів є сьогодні не лише педагогічною, але й соціальною проблемою.

Підручник завжди був і залишається основним матеріальним засобом забезпечення навчального процесу, досягнення тієї мети, що стоїть перед навчальним закладом. Сучасний підручник повинен відповідати стандартам освіти та розвитку суспільства, враховувати досягнення науки, а також відповідати завданням, які стоять перед суспільством [4].

Розробка питань, пов'язаних із з'ясуванням сутності, функцій, змісту й структури підручника розглядалась у працях В.Безпалько, Д.Д.Зуєва, І.Лернера., В.Краєвського. Значний внесок у розробку нових українських підручників з іноземної мови був зроблений В.Плахотником, В.Редько, О.Тимченко, Т.Полонською, Н.Басай та

іншими. Проте, проблема шкільного підручника і сьогодні є однією з найактуальніших, що стоять перед освітянами.

Метою пропонованої статті є аналіз педагогічної проблеми структурування змісту підручника для вищої школи, зокрема з іноземної мови, та класифікація основних напрямів досліджень в даній галузі.

Викладаючи історію підручника, В.П. Беспалько тісно пов'язує її з розвитком педагогічних систем та розглядає підручник як інформаційну модель навчально-виховного процесу [3]. У загальній класифікації підручника, у другій градації він виводить такі типи підручника як дидактичні, декларативні, догматичні та монографічні, а всього пропонується 16 типів підручників як інформаційних моделей педагогічної системи [3, с.27-28]. Центральну роль цей автор відводить діагностичним цілям підручника, виділяючи особливо цілепокладання за змістом навчання та дидактичну підготовку змісту навчання.

Як зазначає Д.Д. Зуєв «підручник з одного боку є джерелом знань, носієм змісту освіти. З другого – засобом навчання, що має цілком визначену матеріальну форму» [6, с.34]. Цей же автор зазначає, що теорія підручника як самостійний науковий напрям повинна містити загальну теорію і окремі теорії. До проблем загальної теорії підручника відносяться цілісні концепції підручника, а для розробки загальної моделі підручника необхідні пошуки моделі підручників основних типів: “загальна теорія підручника покликана займатися вивченням та логічним обґрунтуванням універсальних принципів створення підручника як такого” [6, с.38].

До універсальних принципів можна віднести ідею про “ядро” і “оболонку” підручника, запропоновану А.І. Маркушевичем [10], коли підручник побудовано з двох нерівних за обсягом, значенням та технічним виконанням частин (основною – стабільною, ядром та меншою, рухомою, яка може вийматися з книги та замінятися – оболонка).

Основні теоретичні принципи побудови підручника актуальні й сьогодні. Це, насамперед, науковість і посильність підручника, а також вимоги до його форми й місця в структурі навчального процесу тощо. Підручник має бути масовою навчальною книгою, яка в доступній формі викладає зміст предмета студентам певного віку або курсу. В ній мають бути визначені види та способи діяльності студентів, що спрямовані на досягнення мети та завдань навчання й відповідають вимогам програми для студентів цього курсу.

В.М. Мадзігон у роботі “Підручник нового покоління: яким йому бути” зазначає, що “зміст освіти постійно оновлюється за

рахунок диференціації та інтеграції знань з метою забезпечення особистісно орієнтованого навчання, активізації процесу розвитку творчих здібностей учнів, умінь та навичок застосування набутих знань для вирішення нетрадиційних завдань ... це загострює проблему вдосконалення змісту підручника щодо розширення його інформаційної функції” [9, с.4].

Підручник має бути засобом управління навчальної діяльності студентів і спрямовуючим інструментом роботи викладача, якнайповніше відображати основні концептуальні положення прийнятої системи навчання, базуючись на апробованих у практиці вищої школи методологічних засадах, забезпечувати достатньо цілеспрямоване й водночас гнучке управління навчальним процесом [5].

Стосовно окремих теорій підручника, то вони, виходячи з основних положень окремих методик, досліджують закономірності застосування принципів загальної теорії підручника з урахуванням специфіки: конкретної науки (предмета викладання); типу школи; методу навчання; психологічних та інших особливостей тих, хто навчається [6, с.38]. Специфіка навчального предмета вимагає відповідного відбору понять, фактів, видів діяльності, використання їх для побудови провідного компонента даної дисципліни і групування інших компонентів навколо нього. Саме “типологія навчальних дисциплін дає всім творцям навчальних книг точний орієнтир в структуруванні навчального матеріалу, знання своїх задач, «свого маневру» [2, с.64]. Коли мова йде про конструювання підручника певної типологічної групи, тоді поєднання компонентів і логіка їх використання з метою максимального профілювання змісту навчання будуть відрізнятися від загальної схеми.

Щодо підручника з іноземної мови, то він має свої особливості й свої функції. Основним функціональним призначенням підручника з іноземної мови є формування у студентів навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Окрім того, підручник передбачає формування лінгвістичних, країнознавчих та інших знань, які студенти мають одержати за допомогою іноземної мови, як основного об’єкта вивчення.

Провідним компонентом підручника з іноземної мови мають бути способи діяльності, які забезпечували б формування у студентів практичних навичок і вмінь у різних мовах мовлення. Підручник розглядають “як соціально-історичну категорію, оскільки зміст освіти визначається саме державою, а точніше, певним соціально-історичним етапом її розвитку. Потреби держави у фахівцях відповідного рівня своєрідно відбиваються в змісті навчання, особливо його мети” [5,

с.14]. Підручник не повинен суворо регламентувати діяльність викладача ні видами виконуваної ним роботи, ні обсягом матеріалу, який має бути вивчений на кожному конкретному занятті. Підручник з іноземної мови повинен бути тим засобом навчання, який акумулює в собі деяку сукупність певних дидактичних і методичних функцій, координує й субординує їх у певній системі.

Проблема створення нового підручника для навчання іноземної мови є актуальною, оскільки у вищих навчальних закладах здебільшого використовуються підручники, навчальний зміст яких не відповідає сучасній громадсько-політичній ситуації та суперечить сучасним уявленням про навчання мови, а, відтак, їх використання обмежує можливості навчання, яке має бути спрямоване на формування і розвиток комунікативно-мовленнєвої компетенції студентів [8].

Традиційно підручник призначався, для передавання знань та пропонував певну кількість вправ. Ще одним його завданням було пропагування культурні і соціальні цінності. Сьогодні ці завдання залишаються актуальними. Однак, “підручники мають задовольняти і нові потреби і розвивати в учнів уміння працювати; пропонувати методики навчання, спиратись на повсякденний досвід школярів, а не обмежуватися кількома „прикладними із життя” [11, с.13].

Основні функції підручника визначені в межах класичної дидактики. Зокрема Д.Д. Зуєв до них відносить такі [6, с.59]: *інформаційна* фіксація предметного змісту освіти та видів діяльності, які повинні бути сформовані в учнів при вивченні навчального предмету, з визначенням обов'язкового для учнів обсягу (доза) інформації; *трансформаційна* – пов'язана з перетворенням, переробкою науково-технічних, світоглядних та інших знань, включених в підручник в порядку втілення, конкретизації і уточнення навчальної програми на основі дидактичних принципів і правил, перш за все з урахуванням принципу доступності; *систематизуюча* – формування в учнів бажання та уміння самостійно набувати знання, допомога у самостійному заповненні прогалів знань, стимулювання навчально-пізнавальної мотивації і потреби у знаннях; *інтегруюча* – допомога у відборі і засвоєнні в якості єдиного цілого знань, отриманих в процесі різних видів діяльності, з різних джерел знань; *координуюча* – забезпечення найбільш ефективного, функціонального використання всіх засобів навчання.

Оновлення змісту та вдосконалення методів навчально-виховного процесу загострює проблему функцій підручника, розв'язання якої тісно пов'язане зі створенням науково обґрунтованих вимог до підручника та критеріїв його оцінювання. Як зазначає Р.А.

Арцишевський “не викликає ніякого сумніву той факт, що підручник - це багатofункціональна книга, один з найбільш поліфункціональних методичних засобів навчання та виховання молоді. Його завдання полягає в тому, щоб не тільки дати учням певну інформацію, а й забезпечити її засвоєння, або принаймні сприяти такому засвоєнню й досягненню цілей нашої системи освіти” [6, с.295].

Цей автор розглядає такі функції підручника як інформаційна, узагальнююча, систематизуюча, стимулююча, розвиваюча, виховна, організуюча, орієнтуюча, контролююча, інструктуюча та програмуюча.

Під дидактичною функцією підручника розуміють “цілеспрямовано сформовані його якості як носія змісту навчання, що найбільш повністю відповідають цільовому призначенню підручника в процесі реалізації змісту навчання в умовах розвиваючого та виховуючого навчання” [5, с.15]. Основними дидактичними функціями такого підручника мають бути: *інформаційно-пізнавальна* (підручник є основним джерелом інформації, обов’язкової для засвоєння, він має сприяти розвитку світогляду та пізнавальних інтересів студентів); *розвивально-виховна* (підручник сприяє гармонійному розвитку особистості студента – його пам’яті, мислення, уяви, почуттів, характеру тощо, вчить прийомів і методів аналізу, порівняння, систематизації, самостійного здобування знань, спонукає до самовдосконалення); *мотиваційно-практична* (студент має знати, для чого він оволодіває тим чи іншим навчальним матеріалом, в яких життєвих ситуаціях на практиці він може йому знадобитися).

До основних методичних функцій підручника слід віднести і такі: *комунікативну*, оскільки вона найбільш адекватно визначає спрямованість видів діяльності, що мають здійснюватися за допомогою підручника як основного засобу навчання, і *координаційну* – підручник має спрямовувати методичну роботу викладача та навчальну діяльність студентів, орієнтуючи їх у виборі раціональних методів і прийомів навчання. Поряд з традиційними дидактичними функціями підручник повинен виконувати ще й функцію *самоосвіти* і *самоконтролю*. Обов’язкова вимога для сучасного підручника – *варіативність*, завдяки якій під час навчання можна враховувати реальну нерівність здібностей, інтелектуальних можливостей та пізнавальних інтересів учнів [5, с.16].

Враховуючи сучасне трактування навчального процесу як розвивального, закономірною є необхідність створити розвивальні підручники. Поняття “розвивальний підручник” лише недавно

з'явилося в психолого-педагогічній науці, а трактують його як комплексну модель, що "відображає процес розвитку навчання" [7, с.87]. Цільове призначення розвивального підручника вбачають у таких моментах: подати систему знань з тієї чи іншої науки чи наукової галузі; сформувати продуктивні способи (уміння, норми, прийоми тощо) свідомого оперування цими знаннями в типових і нових ситуаціях; навчити дитину продуктивно мислити і розуміти, зважено діяти в складних ситуаціях і розвивати власні творчі здібності; особистісно задіяти учня і вчителя у систему загальнолюдських цінностей та домогтися їх духовного осмислення через призму самоприйняття власного "Я" [12, с.46].

На основі проведеного огляду літератури, ми пропонуємо таку класифікацію основних напрямів досліджень у галузі структурування змісту підручників для вищої школи з урахуванням вимог загальної теорії підручника та окремої, де предметом вивчення є іноземна мова:

1. тип школи (вищий навчальний заклад);
2. конкретний предмет (іноземна мова);
3. зміст підручника:
 - зміст загальний,
 - зміст підручника іноземної мови,
 - зміст підручника іноземної мови для вищого технічного навчального закладу,
- знання та вміння студентів з предмету);
4. структура підручника як форма реалізації його змісту;
5. інноваційні тенденції теорії підручника:
 - навчально-методичний комплекс,
 - електронні підручники
 - інтегративні тенденції у підручникотворенні;
6. інтегративний підхід у створенні підручників:
 - міжпредметні зв'язки,
 - загальні положення інтеграції,
 - інтеграція і структурування змісту навчання,
 - інтеграція у вивченні іноземних мов,
 - інтегративний підручник).

Удосконалення фонду підручників вимагає цілісної загальної теорії підручника, що передбачає розв'язання таких завдань: розроблення дидактичних, психологічних, гігієнічних і книгознавчих вимог до створення підручника; дослідження шляхів найповнішої реалізації освітнього, розвивального й виховного потенціалів підручника, його емоційного впливу на учня; реалізацію у підручнику всіх компонентів змісту освіти, системності розгортання матеріалу;

відповідності змісту підручника віковим особливостям; створення комп'ютерної підтримки підручника як засобу посилення функціональності змісту й забезпечення мотивації навчання а також комп'ютерних навчальних курсів тощо [9].

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури дає можливість зробити такі **висновки**.

У система вищої освіти існує дефіцит якісних підручників, зокрема з іноземної мови, оскільки більшість діючих підручників морально застаріла, а ряд нових підручників не відповідають дидактичним та іншим вимогам. Основну частину підручника повинні складати сучасні тексти, пов'язані з перспективними науковими напрямками, такими. Підручник має поєднати кращі традиції вітчизняних та зарубіжних підходів до викладу й засвоєння навчального матеріалу з урахуванням новітніх технологій навчання.

Своє місце у розв'язанні проблеми створення підручника для вищої школи вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні дидактичних засад структурування змісту інтегративного підручника з іноземних мов для студентів вищих технічних навчальних закладів.

До подальших розвідок у цьому напрямі ми відносимо ретроспективний аналіз підручників та виявлення їх сучасного стану, визначення особливостей структурування змісту підручника іноземних мов для студентів вищих технічних навчальних закладів та обґрунтування можливостей інтегративного підходу до такого структурування.

Література:

1. Арцишевський Р.А. Функції шкільного підручника //Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць /Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип.3.– С.295-298.
2. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования: характеристика: подготовка: Конструирование учебных изданий - М.: Книга, 1986. - 288с.
3. Беспалько В.П. Теория ученика: Дидактический аспект. – М.: Педагогіка, 1988. – 160с.
4. Бурда М.І. Шкільний підручник як предмет педагогічного дослідження //Директор школи.- 2000. - № 6. - С 4-5.
5. Дерун В.Г., Гадайчук Н.М. Місце і роль підручника в навчанні іноземної мови у вузі // Проблеми підручника для вищої школи: Зб. мат-ів наук.-метод. конф., Вінниця, 29-30 травня 2001 р. /Г.П. Котлярова та ін. (підгот); Б.І. Мокін та ін. (ред.): АПН України, Він. держ. тех. ун-т. – Вінниця: Універсам, 2001. – т.2. – С.14-17.
6. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240с.

7. Истомина Н., Дукарт М. К вопросу о развивающем учебнике математики для начальных классов //Начальная школа. – 2000. – № 2. – С.86-90.

8. Коломієць А.С. До проблеми змісту та структури підручника англійської мови для студентів педагогічних училищ і коледжів //Проблеми сучасного підручника: Зб. наукових праць /Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип.. 3. – С.235-239.

9. Мадзігон В.М. Підручник нового покоління: яким йому бути? //Проблеми сучасного підручника: Зб. наукових праць /Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип.. 3. – С.3-5.

10. Маркушевич А.И. Размышления о судьбах учебника //Проблемы школьного учебника. – 1974. – Вып.1.

11. Покиданов Г.О. Підручник – найефективніший навчальний посібник //Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип.3.– С.13-15.

12. Фурман А. Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення //Рідна школа. – 1995. – № 6. – 45-49.

В.И.Ковалевський, Н.В.Пашкова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Осуществление личностно ориентированного образования предполагает переосмысление его функций и определение наиболее приоритетных из них. Приоритетным направлением работы кафедры дошкольной педагогики является формирование готовности выпускника к включению в профессиональную деятельность и последующему профессиональному росту. Методологической основой выделения компонентов профессиональной готовности специалиста к профессиональной деятельности явились исследования И.Я. Лернера, К.И. Дурай-Новакова, Н.И. Войченко и др.

Профессиональную готовность специалиста мы рассматриваем как единство и взаимосвязь трех компонентов: сформированное профессиональное сознание, владение основами профессиональной деятельности, педагогическое мастерство.

В формировании профессионального сознания дошкольных педагогов мы решаем три основные задачи: 1) формирование представлений о себе как специалисте дошкольного образования, в основе работы - взаимодействие сложившейся у студента Я-концепции и профессионального идеала; 2) формирование представлений о профессиональной деятельности воспитателя, преподавателя английского языка в дошкольном учреждении, организатора дошкольного образования; 3) формирование комплекса представлений о детях и особенностях образовательной работы с ними.

Кафедрой дошкольной педагогики проводится целенаправленная работа по профессионализации студентов, которую мы рассматриваем как процесс и результат становления студента как профессионала, вовлечения его в систему профессиональных отношений и профессиональную деятельность. В процессе психолого-педагогической подготовки специалистов мы активизируем направленность образования на определение и принятие студентом ценностей и смыслов профессиональной деятельности, осознания себя субъектом данной деятельности, проектирование целей своего профессионального развития и карьеры, овладение способами их достижения.

Психолого-педагогическая подготовка наших студентов и практическая деятельность построены на профессионально-ориентированных подходах к образованию и технологиях обучения, создающих ситуации профессионального самоопределения. Иллюстрацией сказанного могут служить разработанные кафедрой деловые игры: «Один день в детском саду», «Как наше слово отзовется», «Трудный ребёнок»; подготовленные нами пособия: «Азбука общения с дошкольниками», «Организация и методика научно-исследовательской деятельности студента», «Диагностика личности дошкольника», «Диагностика деятельности дошкольника».

О профессиональной готовности наших выпускников свидетельствуют методические материалы для работников дошкольных учреждений, подготовленные в процессе выполнения дипломных работ: «Хай горить вогонь пам'ят!», «Украшц ми малыня», «Любш малеч! про щкав! реч1».

Сейчас внедряется интересный опыт создания папок творческой работы студента, начиная с первого курса.

Всё это стимулирует стремление студентов к профессиональному мастерству. Но профессиональное мастерство не может быть сведено к одному лишь владению профессиональными технологиями. Поэтому мы проводим работу по формированию профессионально важных личностных качеств, обеспечивающих будущему специалисту успешность профессиональной деятельности и его стремление к профессиональному самосовершенствованию.

В процессе подготовки специалистов дошкольного образования мы выделяем два взаимодополняющих аспекта:

1) личностный (общечеловеческий), определяющий задачи, содержание и технологии познания, развития и актуализации собственного «Я» человека в различных областях жизнедеятельности;

2) профессиональный, позволяющий изучить специфику профессиональной деятельности, возможности развития и реализации профессионального «Я».

Учитывая это, нами была пересмотрена программа курса «Основы педагогического мастерства» и создан авторский экспериментальный курс, позволяющий в свете современных требований формировать профессиональную готовность студентов.

Первоначально нами были изучены наиболее типичные затруднения студентов разных форм обучения и определены задачи по их преодолению. Перечислим наиболее значимые:

- несформированность, расплывчатость Я-концепции будущего педагога, плохое знание себя, переживаемое в виде неуверенности, повышенной тревожности, низкого уровня самоуважения, самопринятия, отсутствия чувства идентичности с собой. Сам студент с этим не может справиться. Задача состоит в том, чтобы помочь адекватно познать себя, научить справляться с тревогой и неуверенностью, овладеть навыками саморегуляции;

- неумение правильно и оптимально решать каждодневные педагогические задачи (в силу неразвитости педагогического мышления и рефлексии). Необходимо обучать решению педагогических задач, развивать творческое мышление, формировать рефлексивные механизмы познания и самопознания;

- объективно низкий уровень развития у студентов педагогических способностей;

- неумение будущих педагогов освоить современные технологии обучения и воспитания, перестроиться со старых шаблонов и позиций на принципиально новые. Работа проводится в направлении оказания методической помощи в освоении технологий, методики обучения и воспитания детей;

- слабое владение методами и приёмами самосовершенствования, в силу чего возникают трудности в постановке целей самовоспитания, разработке программы, выборе способов и средств самовоспитания и самосовершенствования. Всё это определяет и соответствующую сферу психолого-педагогической поддержки.

Этот перечень проблем и трудностей можно продолжить. Главное - не составление реестра трудностей, а определение основных задач, стоящих перед факультетом, кафедрой и преподавателем вуза. Выбор приоритетных целей организации психолого-педагогической поддержки и помощи будущим педагогам определяется тремя факторами: '

1) наличием общих объективных трудностей, снижающих в целом для учебного заведения эффективность его деятельности

(например, повышенная конфликтность во взаимодействии преподавателей и студентов);

2) уровнем квалификации педагогических кадров, своеобразием индивидуальных особенностей вуза и преподавателей, которые становятся типичными (например, преобладание авторитарного стиля, ориентированности на дисциплинарную модель взаимодействия и т.п.);

3) перспективными целями, которые преследует институт в своём развитии с учётом его «специализации». В совокупности все эти три параметра и определяют тактику работы со студентами, выбор направлений для организации их саморазвития.

Изучение причин, порождающих эти затруднения, способствовало включению студентов в деятельность по организации изменений с учётом специфики их опыта и индивидуальных возможностей. Располагая подобным субъектным опытом, студент приблизительно знает правила организации собственных действий для саморазвития. Учёт этого знания определяет как своеобразие его изобретательности в процессе включения в деятельность по самоорганизации изменений, так и её результативность.

В процессе изучения курса «Основы педагогического мастерства» студентам оказывается помощь в построении индивидуальных программ саморазвития и мобилизующих формул предназначения. Можно предложить следующие направления работы по оказанию помощи будущему педагогу в построении программы профессионального и личностного развития:

1) диагностика проблем, возникающих у будущего педагога в процессе профессиональной деятельности (практики);

2) выявление профессиональных ожиданий и потенциала деятельности педагога;

3) постановка целей профессионального и личностного развития и раскрытие возможностей их реализации.

На основе собеседования с будущими педагогами и диагностики возникающих у них проблем, определяются способы их разрешения, описываются критерии, по которым можно судить о степени их разрешённости, выстраивается индивидуальная программа саморазвития. Для примера приведём фрагмент программы студентки IV курса.

Фрагмент программы саморазвития будущего педагога

Проблема	Способы и время её решения	Как я пойму, что моя проблема решена?
Страх и напряжение, которое вызывают	1. Установление спокойных,	1. Ощущение спокойствия о время общения с

преподаватели вуза на занятиях	доверительных от ношений с преподавателями. 2. Уверенность в собственных знаниях и способность продемонстрировать свои знания и умения. Умение спокойно воспринимать критику (в ситуациях учебного и личностного взаимодействия).	преподавателями на любую тему. 2. Осознанное использование различных форм методов учебной работы; свободное владение учебным материалом; знаниеличных и индивидуальных особенностей; отсутствие мышечных зажимов; адекватное эмоциональное реагирование. Понимание того, что критика касается не моей личности, а моих действий; способность найти позитивный момент в критике.
--------------------------------	---	--

Анализ программ саморазвития студента позволил выделить наиболее характерные проблемы и трудности, которые мы помогли разрешить в процессе занятий:

- ощущение нереализованности, неудовлетворённости своим положением в учебной группе;
- затруднённая реализация творческого потенциала;
- физическая и психологическая истощённость, подверженность стрессам, опасение не справиться с эмоциональными перегрузками;
- неумение понять индивидуально-психологическое состояние сокурсников;
- неадекватность восприятия себя и окружающих;
- неумение владеть собой;
- неумение трансформировать получаемый на занятиях учебный материал;
- затруднение в установлении межличностных связей.

Разумеется, преподаватель вуза в ходе консультирования и индивидуальной работы не только определяет проблемы и помогает составить индивидуальную программу саморазвития, но и совместно со студентом намечает тактику его поведения, рекомендует необходимые пути и способы воплощения её в жизнь.

Выводы. Структура личности будущего педагога-мастера многообразна, наиболее важными её компонентами являются: педагогическая направленность, профессиональная активность,

профессиональные знания и умения, педагогические мышление и воображение, профессиональное самосознание, которые выражаются в педагогической деятельности и общении. Благоприятные сочетания личностных характеристик обуславливают высокий уровень профессиональной готовности студента осуществлять педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигать хороших результатов в обучении и воспитании детей.

Эффективное достижение этих целей во многом зависит от создания таких условий высшим учебным заведением, при которых идея саморазвития студентов стала бы доминирующей, определяла бы вектор развития самого вуза. Задача управленческого характера - как создать в вузе такую атмосферу, такие условия, которые активизировали бы в полной мере инновационный потенциал как преподавателей, так и студентов.

Литература:

1. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. - Донецк: ЕАИ-пресс, 2001.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать. - М., 1991.
3. Бибрих Р.Р., Васильев И.А. Особенности мотивации целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов //Вестник МВТУ. - Серия Ж. психология. - № 2. - 1987.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогки вишт школи. - Кит, 2003.

Е.А.Коровка

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ДИСЦИПЛИН

Наукой доказано и практикой подтверждено, что расцвет экономики и государства в целом зависит от многих факторов, среди которых можно назвать и научно-технологическую, и материально-техническую базы, и природные ресурсы данного государства, но самое главное, самое весомое, основной капитал современного общества – человек, способный к поиску и освоению новых знаний, принятию нестандартных решений. Другими словами, квалифицированные кадры, способные к дальнейшему совершенствованию профессионального мастерства в соответствии с изменяющимися потребностями в ограниченные по продолжительности отрезки времени [1].

Сложившиеся же образовательные системы не выполняют своей функции – формирование созидательных сил общества, поэтому в последние 10–15 лет всё чаще и чаще говорят о всемирном кризисе образования, проблемы которого не удаётся разрешить в рамках

традиционных методических подходов.

В нашей стране кризис образования имеет двойную природу: во-первых, он является проявлением глобального кризиса образования, а во-вторых, происходит в обстановке государственного кризиса, всей общественно-политической и социально-экономической систем. Более того, констатация кризиса образования из дискуссий на страницах периодической печати перешла в официальные законодательные и нормативные документы.

Суть данного кризиса видится в ориентации сложившейся системы образования в прошлое, её ориентированности на прошлый опыт (так называемое «поддерживающее» обучение), в отсутствии ориентации на будущее.

Современное же развитие общества требует новой системы образования – «инновационного обучения», которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственности за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее [2].

В связи с этим всё настойчивее встаёт вопрос о необходимости смены парадигмы образования.

Главными направлениями реформирования образования должны стать гуманизация и гуманитаризация образовательной работы.

Смысл гуманизации образования, с одной стороны, в пересмотре понятия «фундаментализация образования», а с другой – в формировании единого видения мира, в формировании целостного системного мышления [3].

Сущность гуманитаризации образования в формировании культуры мышления, творческих способностей студента на основе глубокого понимания истории культуры и цивилизации; подготовка специалиста, способного к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию [3].

Как видим, и одно, и другое направление во главу угла ставит прежде всего формирование нового, созидательного, системного мышления, которое проявляется в единстве культурной, научной и практической сфер жизнедеятельности и, естественно, если речь идёт о подготовке специалиста, то в органичной связи естественнонаучных, гуманитарных и профессионально-ориентированных дисциплин.

Одной из составляющих целостного созидательного мышления является профессиональное системное мышление.

Термин «профессиональное мышление» в речевом обиходе

появилось недавно, со второй половины XX в. и употребляется в двух смыслах. Во-первых, когда хотят подчеркнуть высокий профессионально-квалификационный уровень специалиста, а во-вторых, когда подчёркивают особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности.

Другими словами, если попытаться определить, что же такое системное профессиональное мышление, то можно сказать, что это особенности мышления специалиста, позволяющие ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно, оригинально решать как ординарные, так и неординарные задачи в определённой области деятельности [4]. Специалистов, обладающих именно таким мышлением, обычно характеризуют как профессионалов высокого уровня, по-особому видящих предмет своей работы, способных к творчеству и новаторству.

Формирование системного профессионального мышления особенно важно для специалистов в сфере дошкольного образования, т.к. развитие личности ребёнка невозможно осуществлять без глубокого понимания всех её составляющих, их взаимосвязи и взаимообусловленности, без серьёзного учёта психофизиологических особенностей каждого воспитанника и, соответственно, без системы разработанных индивидуальных программ педагогической помощи.

Путь формирования системного педагогического мышления один – интеграция различных наук и методов, развивающая способность к системному анализу проблем, и стимулирующая профессиональное творческое развитие личности. Естественно, что создать мгновенно несколько интегрированных универсальных курсов обучения и подготовки специалистов достаточно сложно, поэтому первоначальное направление работы – междисциплинарные связи всех типов:

– учебно-междисциплинарные (усвоение одной дисциплины базируется на знаниях другой);

– исследовательско-междисциплинарные (две или более дисциплины имеют один объект изучения, но рассматривают их в разных аспектах);

– ментально-опосредованные (одни и те же интеллектуальные умения формируются различными учебными дисциплинами);

– опосредовано прикладные (понятие одной науки используются при изучении другой) [3].

Причём пронизывать они должны все формы организации учебного процесса в вузе.

Одним из наиболее важных звеньев дидактического цикла обучения в вузе является лекция. Цель её – формирование ориентировочной основы последующего усвоения студентами учебного материала. Как показал практический опыт, отказ от лекционной формы работы снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность познавательной деятельности [5]. Но для того чтобы лекция выполняла свои функции, необходимо, чтобы в ходе её активизировалась мыслительная деятельность студента, развивалось активное внимание, происходило творческое общение преподавателя и студентов, актуализировались и использовались знания, полученные по другим дисциплинам. Поэтому в последнее время мы всё чаще вместо традиционной лекции-информации используем лекции-диалоги, проблемные лекции, метод заранее запланированных ошибок.

Так, например, на IV курсе дневной формы обучения специальности «Дошкольное воспитание, английский язык и литература» изучаются две дисциплины профессионально-ориентированного цикла – теория и методика формирования элементарных математических представлений и теория и методика развития речи. В рамках каждой из этих дисциплин изучается тема «Научные основы методики и взаимосвязь её с другими направлениями работы в дошкольном учреждении». Учитывая, что основы философии, лингвистики, математики, общей и детской психологии, дошкольной педагогики и некоторых методик уже изучены студентами, то данные темы рассматриваются в проблемном варианте (совместное определение методологических, лингвистических, математических, психологических и, собственно, педагогических аспектов данных дисциплин). А, учитывая, что темы изучаются примерно в один и тот же календарный период, то в рамках этих же лекций рассматривается тесная взаимосвязь данных двух направлений работы, как одних из ведущих в дошкольном образовании, что обеспечивает развитие познавательного интереса к предметам, развитие как системного теоретического мышления, так и системности видения реализации различных направлений работы в образовании дошкольников.

По теме «Задачи и содержание работы по развитию представлений о множестве у детей в разных возрастных группах» разработана лекция с заранее запланированными ошибками (5 ошибок на 2-часовую лекцию), которая выполняет контрольную и диагностическую функцию – позволяет увидеть уровень усвоения и глубину понимания предыдущих двух тем – «Множества, их свойства

и действия над ними» и «Особенности формирования представлений о множестве у детей дошкольного возраста».

Другим основным видом занятий в цикле профессионально-ориентированных дисциплин является семинарское занятие, главная цель которого – обеспечение возможности использования полученных теоретических знаний при решении конкретных практических задач.

С целью формирования системного профессионального мышления на семинарские занятия наряду с рассмотрением узловых или наиболее трудных для понимания и усвоения вопросов, выносятся вопросы поискового характера, требующие умения оперировать формулировками, понятиями, определениями, умением отстоять свою точку зрения или аргументировано опровергнуть чью-либо позицию, опираясь при этом на знания физиологии, психологии, дошкольной педагогики и других изучаемых дисциплин.

Например, на семинарском занятии по теме «Обеспечение преемственности в математическом развитии ребёнка между детским садом и школой» обязательно рассматривается вопрос: «Ваша точка зрения на целесообразность обучения дошкольников решению арифметических задач второго и третьего типа», что позволяет студентам сопоставлять различные точки зрения на опережающее обучение, учить рассуждению, умению прогнозировать результаты своей деятельности, анализировать и соотносить программные требования детского сада и первой ступени школы.

Семинарские занятия по методике словарной работы в детском саду обязательно включают задания показать роль и место занятий по ФЭМП в развитии лексического запаса ребёнка, а также предусматривают составление ориентировочных словариков математических терминов для детей младшего (среднего, старшего) возраста. Такой вид работы позволяет увидеть взаимосвязь математики и развития речи, глубже понять особенности проведения занятий в саду.

В этом году разработаны интегрированные семинары по темам: «Система работы по математическому и речевому развитию дошкольников» и «Планирование и учёт работы по математике и развитию речи в дошкольном учреждении». Они проводятся в конце года и имеют своей целью сформировать обобщённое системное понимание этих двух направлений в дошкольном образовании.

Говоря о формах учебного процесса, нельзя не коснуться самостоятельной работы студентов (СРС). По указанным двум курсам разработаны системы заданий для СРС. Практически по каждой теме предусмотрены и тренировочные, и реконструктивные, и творческие

задания [6]. Темы рефератов, докладов тесно взаимосвязаны и опираются на дисциплины психолого-педагогического цикла, а многие темы включают в себя вопросы как одного, так и другого курсов. Например, «Формирование грамматического строя речи при обучении детей счёту» или «Обогащение лексики ребёнка в процессе обучения ориентации в пространстве».

Такая работа в течение года показала позитивную тенденцию: при индивидуальных ответах, уже без вмешательства преподавателя, студенты достаточно последовательно и аргументировано излагают свою точку зрения, опираясь на знания, полученные при изучении смежных дисциплин, осознанно пользуются соответствующей терминологией, используют знания при решении других задач, возникающих в ходе педагогического процесса (наблюдалось в период педагогической практики).

Если подвести итоги всему сказанному, то можно сделать вывод, что современное развитие образования как системы должно реализовываться через знания, необходимые для выработки целостного системного мышления. А воспитание многомерной творческой личности в вузе должно реализовываться через оптимальное сочетание фундаментального, гуманитарного и профессионального блоков дисциплин, их взаимопроникновение на основе межпредметных связей, интегрированных курсов, обеспечивающих формирование целостного профессионального мышления на основе системного знания.

Литература:

1. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1990.
2. Долженко О.В. «Бесполезные мысли, или еще раз об образовании» //в книге «Философия образования для XXI в.» – М., 1992.
3. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект-Пресс, 1995.
5. Громкова М.Т. Педагогика образования взрослых. – М., 1984.
6. Щербакова К.Й. Вступ до спеціальності. – К.: Вища школа, 1990.

Т.В.Лопухина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Развитие и совершенствование современного образования в условиях глобализации, информатизации не представляется возможным без внедрения различного рода инноваций, пересмотра целого ряда принципиальных позиций в отношении того, чему и как учить сегодняшнего специалиста. Социальный заказ на исследование

механизмов развития творческого потенциала личности обусловил особую актуальность проблемы подготовки конкурентноспособного специалиста, потребовал поиска наиболее оптимальных, эффективных форм организации учебного процесса.

Одним из направлений в решении проблемы качественной подготовки специалиста кафедрой дошкольной педагогики разработан курс «Педагогика и психология семьи». Вопрос взаимосвязи дошкольного учреждения с семьей в дошкольной педагогике рассматривается как отдельный раздел.

Курс направлен на: развитие у студентов профессионального интереса к вопросам и проблемам воспитания ребенка дошкольного возраста в семье; осознание важности и необходимости полноценной семьи для формирования личности ребенка, которую объединяют чувства любви и доверия; на формирование готовности к педагогическому взаимодействию с семьей, осознанного развития профессиональных качеств, которые обеспечивают успех этого взаимодействия.

Задачи курса предусматривают: углубление профессиональных знаний студентов о семейной педагогике как отрасли педагогической науки, формирование умения анализировать и оценивать воспитательный потенциал семьи, формирование умения разрабатывать собственные технологии индивидуального воспитания на основе знаний психолого-педагогических особенностей дошкольников, формирование умения реализовывать индивидуальную модель педагогического взаимодействия с родителями с целью целостного педагогического влияния на ребенка и др.

Превращение системы образования из репродуктивной в непрерывно развивающуюся, открытую, включение обучающихся в решение собственных образовательных и социокультурных проблем требуют как реформирования системы высшего профессионального образования, так и изменения отношения к своей деятельности главных действующих лиц образовательной системы- преподавателя и обучающихся. Педагогика нового типа - это педагогика сотрудничества. Поэтому кафедра работает в направлении построения работы со студентами на основе лично ориентированного подхода. Потому что, если студент не будет соучастником учебного процесса, то как же он сможет представить себе в дальнейшем ребенка соучастником этого процесса.

Сотрудничество предусматривает абсолютное признание права каждого участника учебного процесса на собственное суждение, самостоятельный поиск. В связи с этим, на сегодняшний день

приобретают новый смысл условия изучения студентами курса «Психология и педагогика семьи»:

– при подаче новой информации заботимся о предоставлении каждому студенту возможности быть не только слушателем, но и активным собеседником и информатором, желающим поделиться своими знаниями (например, при изучении темы «Предмет, задачи и методы семейной педагогики» предлагаем проанализировать опыт семейного воспитания в собственной семье. На основе этого определить, какие задачи семейной педагогики решали родители по отношению к Вам и представить материал для коллективного обсуждения);

– давая новые знания, не обнадеживаем студентов, что преподаватель говорит неоспоримые истины, а предоставляем возможность им самим (с помощью метода критического отношения к данным сведениям) самостоятельно решать творческие задачи. Так, при изучении темы «Влияние нарушений семейных отношений на психическое развитие ребенка» предлагаем разработать модель развивающей среды для ребенка младшего, среднего или старшего дошкольного возраста. Предложить родителям список необходимой литературы для домашнего чтения с целью повышения их уровня культуры педагогического общения с детьми и аргументировать свой выбор.

– обеспечиваем плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению, предложению собеседника. При изучении вопроса характеристики типов современной семьи, предлагаются такие задания для самостоятельной работы: создайте образную модель разных типов современной семьи; разработайте правила-заповеди своей семьи. Все вышеперечисленное и обеспечивает подготовку преподавателя и студентов к совместным творческим занятиям, которые включают в себя:

- мотивацию творческой деятельности студента;
- создание своей позиции, своего видения явлений;
- соотнесение своей деятельности с деятельностью остальных (работая в малой группе, на этапе диалога, не столько важно оценить работу другого, сколько дать самооценку и провести самокоррекцию; студенту необходимо самостоятельно осознать новое событие или сконструировать подходы к решению тех или иных вопросов).

Деятельность студентов проходит в сотрудничестве с преподавателем, но каждый студент на короткий срок сам становится исследователем, творцом.

Курс « Педагогика и психология семьи» читается в рамках аудиторной и самостоятельной работы.

Аудиторная работа предполагает постановку вопросов перед чтением лекции, ответы на которые студенты дают по ее завершении; оформление материала лекции в виде схемы; аргументация основных положений лекции; блиц- игры и элементы деловых игр; сравнение педагогических и психологических понятий.

Самостоятельная работа предполагает изучение первоисточников, составление планов выступлений, сообщений, адресованных воспитателям или родителям, например: написать тезисы доклада для родительского собрания или конференции; подготовить консультацию для начинающих воспитателей на тему: «Работа воспитателя с проблемными типами семей». Эффективными оказались и такие задания: сформулировать вопросы к статье Хямляйнен Ю. Воспитание родителей: концепции, направления и перспективы.- М.,1993., или сформулировать вопросы к главам книги Макаренко А.С. «Книга для родителей».-К.,1969. для последующего обсуждения на практических занятиях; подготовить психолого-педагогические рекомендации для практических работников.

Часть заданий носит практический характер - проанализировать состояние проводимой работы по взаимосвязи ДОО и семьи в том детском саду, где проходила практика. В связи с этим определить уровень проводимой работы по заданным параметрам, соотнести этот уровень с программными требованиями.

Параллельно проводится работа по развитию коммуникативных способностей студентов. Эту работу проводим через тренинги: обсуждение и проигрывание ролевых ситуаций – тренинги с родителями (как избежать стереотипов в общении с ребенком); создание ситуаций, когда студентам самим нужно найти решение проблемы:

- а) заполнить предложенный вариант карты семьи,
- б) определить воспитательное воздействие семьи на личность ребенка,
- в) создать проект индивидуальной программы или систему работы в моделях по выходу ребенка из кризисной ситуации.

В процессе изучения студентами данного курса обращаем их внимание на подготовку к самостоятельной деятельности с детьми . С этой целью каждый студент систематически пополняет собственную папку « Творческая мастерская» в которую помещает разнообразные виды самостоятельной работы.

Таким образом, совместное сотрудничество студента и преподавателя в процессе освоения курса «Педагогика и психология семьи» способствует формированию навыков профессионализма у будущих специалистов по дошкольному воспитанию.

Литература:

1. Багаутдинова Н.Г. Высшая школа сегодня и завтра: пути преодоления кризиса. – М.: Экономика, 2003.– 426 с.
2. Багаутдинова Н.Г. Инновационный потенциал высшей школы: анализ и оценка. – М.: Экономика, 2002.–172 с.
3. Захарова Н.Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Академия, 2003.–192 с.
4. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: Юнити–дана, 2002. – 437с.

М.Л.Луїна

ПОНЯТТЯ “СТАНДАРТ ОСВІТИ” У РОЗРОБКАХ СУЧАСНИХ НАУКОВЦІВ

У статті представлено аналітичний огляд наукових робіт, присвячених процесу стандартизації освіти в Англії, Уельсі та Україні, розглянуто поняття “стандарт освіти” у розробках сучасних науковців.

Одним з головних напрямів розвитку та реформування освіти є, безумовно, її стандартизація. У цій статті представлено аналітичний огляд наукових робіт, присвячених процесу стандартизації освіти в Англії, Уельсі та Україні. Мета статті – визначити стан вивчення проблеми стандартизації сучасними науковцями, окреслити коло питань, що найбільш хвилюють як вітчизняних, так і закордонних дослідників.

Перш за все, слід зазначити, що поняття “стандарт” походить від англійського “standard” і у Великому словнику-тезаурусі англійської мови Вебстера тлумачиться як: а) “модель для наслідування чи імітації, що традиційно встановлена за загальною згодою”; б) “ступінь якості та рівень виконання, який розглядається як бажаний і необхідний для певних цілей” [9,967].

“Новий тлумачний словник української мови” подає й дещо інші визначення цього поняття: а) “єдина типова форма організації, проведення, здійснення чого-небудь; норма”; б) “щось позбавлене індивідуальних особливостей, своєрідності, оригінальності, шаблон, трафарет, штамп” [6,481].

Поряд з цим в “Українському педагогічному словнику” під редакцією академіка С.Гончаренка поняття “стандарт освіти” тлумачиться як “система основних параметрів, що приймаються за державну норму освіченості, яка відображає соціальний ідеал і

враховує можливості реальної особистості й системи освіти по досягненню цього ідеалу” [4, 318].

Про різні тлумачення стандартів освіти говориться в сучасних документах ЮНЕСКО. Аналіз енциклопедичної та довідникової літератури Організації ООН з питань освіти, науки та культури дає змогу стверджувати, що термін “стандарт” уперше було використано в її документах стосовно матеріально-технічного забезпечення навчального процесу та закладів освіти у 1973 році. Хоча першу Міжнародну організацію стандартизації (International Organization for Standardization - ISO) з метою вирішення завдань щодо розробки, координації та уніфікації міжнародних стандартів, а також обміну інформацією із цієї проблеми між різними країнами світу було створено у 1946 році.

Основними об’єктами стандартизації в освіті є її структура, зміст, обсяг навчального навантаження й рівень підготовки студентів. Стандарт освіти визначає обов’язковий мінімум змісту основних освітніх програм, максимальний обсяг навчального навантаження учнів чи студентів, вимоги до рівня підготовки випускників і є основою для створення ряду нормативних документів (навчальних планів, положень про акредитацію навчальних закладів, атестації кадрів тощо). Сьогодні розробляються як стандарти загальної середньої чи вищої освіти, так і стандарти знань з окремих наукових галузей (стандарти мовної, математичної, літературної, фізичної освіти).

Розробка державних освітніх стандартів розгорнулася на Заході у 1960-ті роки й продовжується дотепер, оскільки в стандарти постійно вносяться корективи. Слід визначити, що термін “стандарт” використовується не завжди й не в усіх країнах. Інколи як синонімічні вживаються й інші терміни, наприклад, “ядро змісту” (content core) чи “загальнонаціональна програма” (national program), або “основний зміст” (basic content).

Процедура розробки стандартів залежить від організації освіти. У централізованих системах освіти національні стандарти фактично завжди втілювалися в навчальних планах і програмах, затверджених державним відомством освіти та були обов’язковими для всіх шкіл країни. По-іншому виглядає справа в децентралізованих системах, для яких загальнонаціональні стандарти змісту освіти – принципово нове явище. Децентралізація виявляється у відсутності централізованого управління або у пом’якшенні центрального контролю шляхом передачі деяких адміністративних і управлінських повноважень регіональним і місцевим органам влади, а також у розширенні участі суспільства в процесі управління освітою.

Децентралізована система освіти в Великобританії зазнала неабиякої критики з боку різних громадських організацій і, що призвело до докорінного реформування шкільної освіти. Переломним моментом став закон про освіту 1988 р., який мав за мету підвищення рівня середньої освіти шляхом запровадження освітніх стандартів – суспільно значущого змісту шкільної освіти, який гарантується державою і вимагається від школи. Після прийняття закону були організовані комісії по перегляду змісту основних шкільних дисциплін.

Важливість розробки й впровадження на практиці національних освітніх стандартів важко переоцінити. Їх значення не обмежується рамками дидактики. Стандарти сприяють консолідації населення країни, формуванню почуття спільності, усвідомленню духовної та культурної ідентичності, нарешті, зміцненню цілісності держави. Ці аспекти набули в наш час виняткової актуальності.

Суттєвим джерелом визначення стратегії стандартизації педагогічної освіти у Великій Британії є аналіз світового досвіду. Грунтовні роботи, які були виконані на основі освітніх матеріалів цієї країни, присвячені дослідженням проблем становлення й розвитку освіти у Великій Британії (О.Локшина, Г.Алексевиц, Н.Лавриченко), проблемам англійської школи й вчителя (Г.Андреева, Л.Торяник, Н.Воскресенська, Ю.Алферов), формуванню професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу (Ю.Кіщенко), питанню професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХст. (Л.Пуховська), підвищенню кваліфікації вчителів у Великій Британії (В.Базуріна, В.Гаргай).

У дисертаційному дослідженні А.Парінова [7] аналізуються ідеї сучасної реформи педагогічної освіти в Англії (кінець 80-х – початок 90-х рр.. ХХ ст.). Це дослідження містить цінний фактичний аналіз і низку висновків стосовно тенденцій та перспектив розвитку професійно-педагогічної підготовки вчителів у Великій Британії. На думку науковця, значним досягненням англійської педагогічної освіти є спрямування на розробку та впровадження на національному рівні кваліфікаційних стандартів. Пошукувачі кваліфікаційних дипломів здобуватимуть певний обсяг знань у межах визначених стандартів професійної компетенції [7, 124]. Головна увага в роботі дослідника приділена аналізу психолого-педагогічного складника підготовки студентів педагогічного навчального закладу, яка має збагатити їх ґрунтовними знаннями з педагогіки, психології, вікової фізіології та шкільної гігієни, підготувати до проведення ефективної навчально-виховної роботи в школі.

Дослідник з питань стандартизації Н.Авшенюк у статті “Проблема стандартизації педагогічної освіти в умовах формування європейського економічного простору” розглядає різні підходи до обґрунтування соціально-педагогічної категорії “стандарт освіти”, які представлені в міжнародних і національних документах. Авторка роботи також вказує на тісний зв'язок між категоріями “стандарт освіти” та “якість освіти”: “саме з якістю, з необхідністю її підвищення пов'язана проблема стандартизації освіти...” [1]. Н.Авшенюк зазначає, що зростаючий інтерес до проблеми стандартизації в освітній галузі відображено в Міжнародній доповіді про стан освіти за 1993 рік. У розділі “Пошуки стандартів” дається вузьке та широке розуміння поняття “стандарт освіти”. У вузькому розумінні автор вказує, що воно сприймається як “навчальний стандарт”, якого мають досягти учні за спеціально розробленою навчальною програмою”. У широкому – як “стандарт навчання” й цілісний комплекс характерних ознак навчальної програми” [1, 16].

Д.Тхоржевський у роботі “Стандартизація – важливий крок реформи загальної середньої освіти” аналізує такі проблеми, як забезпечення наступності між середньою та вищою школами, перехід школи до диференційованого навчання. На його думку, в матеріалах, розроблених з метою стандартизації загальної середньої освіти, є недоліки, а саме: в них, “фактично відбивається лише зміст навчального матеріалу. Відомо, що вплив на особистість учнів у школі має триєдину мету: навчання, виховання та розвиток. На жаль, виховання та розвиток не знайшли належного відображення у стандартах” [8]. Дослідник вважає це не випадковим, бо подібна ситуація, відбиває стан шкільної справи в Україні й на сьогоднішній день. Д.Тхоржевський наголошує на тому, що проблеми виховання та розвитку залишаються недостатньо дослідженими.

Низка праць Я.Бродського, О.Павлова присвячені розробці методології державного стандарту загальної середньої освіти. У статті “Методологічні засади стандартизації шкільної освіти” дослідники відзначають, що одним з головних напрямів реформування освіти в Україні є стандартизація освіти. “Стандарти фіксують обов'язки суспільства стосовно забезпечення певного рівня освітніх послуг і тому затвердження стандартів на державному рівні є необхідною умовою їх дієвості”, - визначають науковці [2]. У особистісно зорієнтованому навчанні стандарти освіти дають учням та їхнім батькам уявлення про норми успішності навчання, відповідність яких є певним мірилом освіченості, а вчителям допомагають в організації навчального процесу та проектуванні його результатів. Норми, в свою

чергу, фіксують чіткі вимоги до освітнього середовища навчального закладу. Стандарт встановлює рівень навчання предмета, цілі його вивчення, які істотно відрізняються залежно від типу навчального закладу. Базовий навчальний план є складовою загального стандарту. На думку науковців, неможливо зіставляти результати навчання із державними нормами, якщо не забезпечено належних його умов. Тому стандартизація останніх є також важливим завданням.

Ми погоджуємося з Я.Бродським та О.Павловим, які вважають, що необхідно запровадити чітку систему контролю реалізації стандарту освіти. Дослідники підкреслюють, що найефективнішим засобом такого контролю є проведення моніторингових досліджень навчальних досягнень учнів.

У праці Б.Вульфсона “Стратегія розвитку освіти на Заході на порозі XXI сторіччя” проаналізовано проблеми стандартизації й диференціації шкільної освіти. Учений зазначає, що одним із найважливіших аспектів сучасного розвитку шкільної освіти є визначення й реалізація національних освітніх стандартів. “Стандартизація освіти може торкатися різних сторін, але найчастіше вона стосується якраз змісту освіти” [3, 131]. Таким чином, дослідник також підкреслює, що у більшості випадків при розробці стандартів в освіті розглядають питання змісту освіти.

Оскільки розвиток педагогічної освіти завжди був тісно пов’язаний зі школою, то ми можемо зробити висновок, що закон про реформу став початком суттєвої перебудови у підготовці вчителів. За початок реформи педагогічної освіти можна вважати опубліковані наприкінці 80-х років такі накази, як “Умови здобуття вищої освіти” та “Базова підготовка вчителя: затвердження програм”. Ці накази й були спрямовані на поліпшення якості професійної підготовки вчителів у Великій Британії, маючи за мету забезпечення певної стандартизації і у сфері педагогічної освіти країни.

Авторитетні західні та вітчизняні педагоги наполегливо підкреслюють, що стандартизація змісту освіти ні в якому разі не повинна означати стандартизацію особистості учня. Навпаки, варто стимулювати розвиток нестандартного мислення школярів, нестандартних, оригінальних підходів до розв’язання завдань, що постають перед ними. Б.Вульфсон дотримується точки зору, що посилаючись на існуючий досвід, у освітніх стандартах доцільно фіксувати лише мінімально необхідні знання й уміння, зберігаючи достатньо широкий простір для варіативних навчальних програм [3, 137].

Проведене вивчення свідчить про те, що стандартизація залишається однією з найактуальніших проблем сучасної педагогіки. І

досвідчені науковці, і молоді дослідники наполегливо й досить успішно працюють над розробкою цього питання. Його поступове вирішення вкрай необхідне для підвищення рівня та якості освіти як в Україні, так і за її межами, а також для відкриття нових обріїв педагогічної думки в майбутньому.

Література:

1. Авшенюк Н.М. Проблема стандартизації педагогічної освіти в умовах формування європейського освітнього простору //Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць. – Харків: 2003. – Вип. 24. – 160 с.
2. Бродський Я., Павлов О.Методологічні засади стандартизації шкільної освіти //Рідна школа.–В-во “Преса України”: 2003. – Вип.№6. - 80с.
3. Вульфсон Б.Л. Стратегія розвитку образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Узд-во УРАО, 1999. – 208 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: Монографія. – Херсон: ХДУ, 2004. – 172 с.
6. Новий тлумачний словник української мови: у 4т./Голова ред.-худ. ради О.А.Аматуні. – К.: Аконтіт, 1999. – Т.4. – 941 с.
7. Парінов А.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х – початок 90-х рр.. XX ст.): Дис. ... канд..пед.наук. – К., 1995. – 170 с.
8. Тхоржевський Д.О. Стандартизація – важливий крок реформи загальної середньої освіти. Наукові записки. – К.: НПУ, 1999, Ч.1. – 247 с.
9. New Webster’s Dictionary and Thesaurus of the English Language. School, Home and Office Edition. – Lexicon Publications, Inc., Danbury, CT, 1993. – 1248 p.

Т.В.Максимова

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ (ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ) В РАМКАХ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОГО СТАНДАРТА

Обучение английскому языку с применением информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в рамках общеевропейского стандарта предполагает создание целостной педагогической системы по использованию ИКТ в учебном процессе с учетом его психолого-педагогических и организационно-методических условий.

Развитие информационно-коммуникационных технологий, их внедрение в учебный процесс выдвинуло на первый план проблемы их использования в учебном процессе и в частности обучения английскому языку.

Учет психолого-педагогических и организационно-методических условий для организации обучения английскому языку

позволит с максимальной эффективностью внедрить новые технологии в учебный процесс, повысить результативность обучения, сформировать прочные и глубокие навыки будущих специалистов.[3]

Учитывая комплексный характер интеграции информационно-коммуникационных технологий в процесс формирования навыков иноязычной речи, преподаватель вынужден пересмотреть собственную деятельность и выстроить совместную со студентами деятельность по достижению намеченных целей обучения. Процесс алгоритмизации должен быть перенесен с зоны овладения учебным материалом на зону организации педагогической деятельности. В связи с использованием ИКТ в учебном процессе педагогу необходимо пересмотреть структуру учебного материала, организационно-методического и инструментального обеспечения, разработать новые формы учебной деятельности. Подобная стратегия педагогической деятельности позволяет добиться перевода обучающегося в режим творческого развития, задействовав механизмы формирования его личностных качеств, эффективно собирать и перерабатывать учебную информацию.

Основная психолого-педагогическая задача при обучении студентов с использованием ИКТ состоит в том, чтобы внешними средствами сформировать внутренние процессы восприятия, памяти, сознания, воли, необходимые для решения определенных задач. Внешнее воздействие достигается лишь тогда, когда учитываются индивидуальные и возрастные особенности личности студента, ее реальные возможности.

Поэтому особое внимание должно быть уделено разработке и созданию методических условий внедрения ИКТ в учебный процесс.

При автоматизации обучения компьютер начинает оказывать решающее влияние на формирование позитивного отношения к учению при работе студентов с эффективными компьютерными средствами. К таким средствам можно отнести те компьютерные программы, которые предполагают ненавязчивый способ оказания помощи, возможность для студента самому выбрать темп обучения, наличие игровых моментов, различные способы предъявления иллюстративного материала и т.п. Выбор программ по обучению английскому языку обусловлен методически обоснованными способами организации и предъявления учебного материала, принципами компьютерного дизайна, психолого-гигиеническими нормами, правилами презентации учебного материала, а также законам зрительного восприятия [3].

Коммуникативная компетенция, на которую ориентирован процесс обучения иностранному языку, нуждается в основательной языковой базе. На овладение студентами языковой компетенцией затрачивается около трети учебного времени. В связи с этим, применение программ, призванных оптимизировать этот процесс, вполне оправдано. Нельзя не принять во внимание и утверждения ученых, которые считают, что компьютер должен использоваться только в тех случаях, когда он наиболее пригоден по сравнению с другими средствами обучения для решения данных конкретных задач [1].

Содержательная основа массовой компьютеризации образования, безусловно, связана с тем, что современный компьютер представляет собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда вообще, в любом его проявлении. Р. Вильямс и К. Макли в своей статье "Компьютеры в школе" пишут: "Есть одна особенность компьютера, которая раскрывается при использовании его как устройства для обучения других, и как помощника в приобретении знаний, это его неодоушевленность. Машина может "дружелюбно" общаться с пользователем и в какие-то моменты "поддерживать" его, однако она никогда не проявит признаков раздражительности и не даст почувствовать, что ей стало скучно. В этом смысле применение компьютеров является, возможно, наиболее полезным при индивидуализации определенных аспектов преподавания".[2]

Основная цель изучения иностранного языка - формирование коммуникативной компетенции, все остальные цели (образовательная, воспитательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернет. Благодаря компьютеру у преподавателя есть возможность использовать эту технологию на занятиях. Вне общения Интернет не имеет смысла - это международное многонациональное, кросс-культурное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении миллионов людей во всем мире, говорящих одновременно самый гигантский по размерам и количеству участников разговор, который когда-либо происходил. Включаясь в него на занятиях иностранного языка, мы создаем модель реального общения. Общаясь в истинной языковой среде, обеспеченной Интернет, учащиеся оказываются в настоящих жизненных ситуациях. Вовлеченные в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересных и достижимых задач, студенты обучаются спонтанно и

адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами. Первостепенное значение при использовании ИКТ придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, что мотивирует изучение структуры и словаря иностранного языка, которые служат этой цели. Таким образом, внимание студентов концентрируется на использовании форм, нежели на них самих, и обучение грамматике осуществляется косвенным образом, в непосредственном общении, исключая чистое изучение грамматических правил.

Развитие образования в наши дни органично связано с повышением уровня его информационного потенциала. Эта характерная черта во многом определяет как направление эволюции самого образования, так и будущее всего общества. Для наиболее успешного ориентирования в мировом информационном пространстве необходимо овладение студентами информационной культурой, а также компьютерно-экранной культурой, поскольку приоритет в поиске информации все больше и больше отдается Интернет.[4]

При работе с компьютерными технологиями меняется и роль педагога, основная задача которого - поддерживать и направлять развитие личности студентов, их творческий поиск. Отношения с учениками строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельной индивидуальной и групповой работы студентов, отход от традиционного занятия с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, увеличение объема практических и творческих работ поискового и исследовательского характера.[5]

Использование информационно-коммуникативных технологий обеспечивает преподавателя огромным культурным и методическим материалом, который уже используется в обучении во всем мире. Однако для оптимального и эффективного использования компьютерных и кибернетических сетевых ресурсов в учебный целях требуется огромная научно-исследовательская работа, результаты которой позволят определить общие и частные принципы работы, критерии отбора сетевых ресурсов, сайтов и материалов, а также существенно обновить арсенал методических средств и приемов обучения.

Литература:

1. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. ЭВМ в преподавании гуманитарных дисциплин /Компьютер в обучении: психолого-педагогические проблемы (круглый стол) //Вопросы психологии. – 1987. № 1. – С. 60-84.
2. Вильямс Р., Макли К. Компьютеры в школе. - М.: Просвещение, 1988.
3. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах. – Изд-во «Союз». – СПб., 2001. – 192 с.
4. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка //ИЯШ № 2, 3 2001.
5. Полилова Т.А., Пономарева В.В. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков //ИЯШ. - 1997. - №6.

Н.В.Нашко, І.А.Глазова

**ДІЯЛЬНІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

Англійська мова – мова міжнародного спілкування в усіх сферах життя людини, і саме в наш час, коли Україна знаходить своє місце серед розвинених демократичних країн світової спільноти, стає конче необхідним, щоб громадяни нашої держави володіли англійською мовою як на рівні побутового спілкування, так і на рівні, необхідному для професійної діяльності. Саме тому якісна підготовка спеціалістів-викладачів англійської мови набуває все більшого значення. Адже зрозуміло, як саме навчить дитину перший вчитель, як зуміє він зацікавити її та мотивувати до вивчення іноземної мови, таким і буде її подальше ставлення до навчання. Відомо, що перевчити набагато важче, ніж правильно навчити з самого початку, тому викладачі англійської мови в дитячих дошкільних закладах повинні бути високо кваліфікованими спеціалістами. І тут перед викладачами вузів постає питання – як зацікавити і мотивувати студентів до навчання англійської мови, як підвищити кінцевий рівень їхньої підготовки. Відповідь на це запитання дає діяльнісно-орієнтований підхід до навчання. Як зазначено в Рекомендаціях Ради Європи, [користувачі мови й ті, що її вивчають, є насамперед “соціальними агентами”, або ж членами суспільства. Вони мають виконувати певні завдання (що необов’язково пов’язані з мовленням) у певних умовах, специфічному оточенні та в окремій сфері діяльності. В той час як мовленнєві завдання виконуються в межах видів мовленнєвої діяльності, останні є складовою частиною ширшого соціального контексту, і лише він здатен надати їм повноцінного значення. Під словом “завдання” (“задача”) розуміють виконання дій одним або більшою кількістю індивідів, які у стратегічній послідовності застосовують свої власні компетенції з метою досягнення певного

результату. Підхід, що базується на діяльності, враховує також когнітивні, емоційні та вольові здібності, так само як і цілий ряд специфічних якостей, властивих індивіду і використовуваних ним у ролі соціального агента. Згідно з цим будь-яка форма використання та вивчення мови може бути описана таким чином:

Використання мови, у тому числі і вивчення, включає в себе дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних агентів розвивають ряд компетенцій. Сформовані компетенції використовують в міру необхідності у різних контекстах залежно від різних умов та різних потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси та/або сприйняття текстів, пов'язаних з певними темами у специфічних сферах. Використовуються ті стратегії, які здаються найбільш прийнятними для використання накреслених завдань. Керівництво цими діями з боку учасників веде до посилення або до модифікації їх компетенцій.

Компетенції є сумою знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії. Вони складаються з загальних компетенцій, що не є специфічними для мовлення, але такими, що необхідні для будь-якого роду діяльності, у тому числі й мовленнєвої та комунікативних мовних компетенцій – тих, які забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби.

Слідом за Г.А.Атановим вважаємо, що навчальна діяльність складається з таких функціональних частин, як змістовна, мотиваційна, орієнтовна, виконавча та контрольна (або контрольнo-коректувальна). Щодо змістовної частини – вона є основою навчальної діяльності тому, що саме для засвоєння змісту і організується ця діяльність. Зміст навчальної діяльності потрібно проектувати заздалегідь. Способи дій, необхідних для засвоєння елементів навчального матеріалу, складаються з трьох рівнів. Нижчий рівень складається з уяви, середній – з розуміння і вищій – з власне засвоєння. Засвоєння відбувається лише при певному порядку сприйняття і обробки змісту навчального матеріалу. Вищий рівень засвоєння навчального матеріалу є результатом трьох видів діяльності того, хто навчається, котрий читає, пише, спостерігає і т.д. Засвоєнню знань сприяє розв'язання сукупності задач, які розкривають різноманітність взаємних зв'язків між елементами навчального матеріалу в різних випадках та ситуаціях. Виконавча частина діяльності безпосередньо забезпечує перетворення об'єктів навчальної діяльності і отримання результату. При цьому слід розуміти, що цей результат не є кінцевим продуктом навчальної діяльності, оскільки такий продукт – це зміни в тому, хто навчається. Мета тут полягає в засвоєнні процедури

отримання результату. Викладачі повинні вживати спеціальних заходів для організації орієнтувальної частини, тобто аналізу умови задачі та складання плану роботи, без чого не можна виконати завдання. І щодо контрольної–коректувальної частини. В контексті навчальної діяльності мова йде про те, що студенти самі здійснюють контроль своєї діяльності. А викладач повинен навчити їх цей контроль організувати.

Розглянемо, як ми практично реалізуємо діяльнісно-орієнтований підхід до вивчення англійської мови на заняттях з англійської мови. Студентам надаються картки–завдання, які пропонують ситуації з життя дитячого садка, котрі цілком можливі під час педагогічної практики, як наприклад:

“Nina, a three-year-old girl is in the kindergarten for the fifth time. Having come to the play– room, she saw a doll, took it tenderly and started to play with it. She looked into the doll’s eyes and smiled at it. Then she noticed that the doll is dressed messily. She changed the doll’s clothes and changed her slippers with considerable effort. Suddenly another girl, Zina by name, came to Nina and started to pull the doll.

– Give it to me, –she says,–I want the doll.

– I want it myself, – says Nina angrily, – I haven’t finished to dress it.

Zina begins to cry. The tutor comes to the two girls and asks Nina to give the doll to Zina.

–You have held it for some time, dear. Let Zina play with it, – says the tutor.

Nina was an obedient girl, so she did what she was asked to do. But she looked unhappy and watched Zina, who was holding the doll with anger and envy. After the tutor left the room, Nina said loudly, “You are a bad, stupid girl .I won’t speak to you any more.” Nina looked upset the rest of the day. She was constantly asking the tutor when her mother would come.”

Студенти працюють над картою в групах з 4–5 осіб. Завдання до картки складаються не лише з читання і перекладу ситуації рідною мовою, але й її драматизації та поради психолога батькам дитини, яка була в центрі конфлікту або проблеми, а також пояснення вихователя, як саме на його думку треба діяти, щоб розв’язати конфліктну ситуацію і запобігти подібним ситуаціям в майбутньому. В групи входять студенти з різним рівнем підготовки, і задача викладача – слідкувати, щоб всі вони взяли участь в виконанні цих завдань. Студенти з більш низьким рівнем знань можуть розіграти ситуацію в формі діалогу, студентам з більш високим рівнем пропонується дати коментар з позиції психолога або вихователя, тобто зробити монологічне висловлювання. Практика показує, що студенти мають мотивацію до виконання таких завдань, тому що вони зустрічаються з

подібними ситуаціями під час практики в дитячому садку. Під час роботи в групах студенти вчать інтерактивним методам спілкування, вмінню співпрацювати і враховувати думку товаришів по команді. Крім того, розв'язання задачі вимагає від студентів наявності знань з психології дітей дошкільного віку що дає можливість здійснювати міжпредметний зв'язок на заняттях з англійської мови. Контроль за роботою групи над карткою відбувається після її завершення викладачем або одним з найкраще підготованих студентів, котрий грає роль представника міських органів освіти або завідуючого дитячим садком. виправляються лексичні та граматичні помилки, дається порада, що саме треба робити, щоб їх запобігти.

Таким чином, студенти є і суб'єктами і об'єктами навчальної діяльності одночасно. Особистісно-орієнтований підхід дозволяє розвивати мовленнєву здогадку, вміння планувати мовленнєвий вчинок самостійно. Кожен відчуває себе учасником діяльності, як процесу і членом команди.

Крім того, беручи участь у дискусії, студенти з низьким рівнем підготовки мають можливість порівняти свої знання зі знаннями одногрупників, а це значною мірою посилює їх мотивацію та бажання бути краще. Але і сильні студенти мають стимул до роботи. Не можна не пишатися тим, що вам доручають відповідальні завдання (виконати роль міських органів освіти, або завідуючого дитячим садком), а тому з'являється мотивація висловлюватись більш досконало. На нашу думку, подібні завдання стимулюють студентів до вивчення іноземної мови.

Н.В.Самойленко

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

В статье рассматриваются проблемы гуманизации и гуманитаризации высшего образования, а также формирование будущих педагогов детских дошкольных учреждений. Изучение научных подходов и методик позволило разработать программу, обеспечивающую личностно-ориентированный характер специальной подготовки студентов с повышением ее качества и эффективности.

Ключевые слова: *гуманизация, гуманитаризация образования, личностно-ориентированная деятельность профессиональная деятельность, профессиональное самовоспитание, педагогическая структура.*

Розв'язання актуальних проблем сучасних виховних установ під силу лише педагогу з високим професійним, культурним та інтелектуальним рівнем підготовки. Тому студент педагогічного факультету повинен сприйматися як представник духовної еліти

суспільства, якому належить трансформувати у самосвідомість майбутніх вихованців необхідні гуманітарні та гуманні цінності. Окрім високого професійного рівня ми повинні сформувати не менш високий духовно-інтелектуальний рівень студентів.

З точки зору професора В. Андрущенко, слід звернути увагу на нову якість підготовки вчителів, викладачів та вихователів, які формують раціональне мислення та культуру наукових знань.

Принципово нові концептуальні ідеї і реформування освіти вимагають переорієнтації педагогічної діяльності фахівців на нові духовні цінності, в центрі якої - формування цілісної особистості вихованця.

Магістральний шлях до подолання вузьких місць у підготовці вчителів відкривають гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу, органічне поєднання всіх галузей знання в системі освіти. Лише за цих умов вища освіта стане основою розвитку особистості фахівця, що формує і задовольняє його потреби та інтереси.

На сучасному етапі особливі вимоги до освіти та її мету корегують зміна пріоритетів життя (в якому людина-найвища соціальна цінність).

Загальнопедагогічним проблемам присвячено наукові праці Ю.Мальованого, І.Підласого, О.Савченко, та ін. І науково-методична література надає приклади визначень та точок зору на генезис термінів "гуманізація" та "гуманітаризація". Але недостатньо розкривається специфіка і зміст, шлях та форми і методи гуманітаризації вищої освіти. Ідеї гуманізму визначені як соціальний базис гуманізації. Гуманізм повинен сформувати раціоналістичні процеси в суспільстві, затвердити моральність в соціальних взаємовідносинах. В освіті - гуманітарні знання покликані створювати в свідомості майбутнього фахівця різноманітні асоціативні зв'язки.

Гуманізація освіти (за державною національною програмою "Освіта") полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, розкритті здібностей студентів, забезпеченні пріоритету загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища.

Гуманітаризація освіти формує цілісну картину світу, духовність, культуру особистості та планетарне мислення.

Виходячи з визначень та завдань цих термінів, звертаємо увагу на пріоритетність та роль міжпредметних зв'язків, спрямованих на реалізацію цієї мети. Тому міжпредметні зв'язки дисциплін гуманітарного циклу забезпечують формування загальнолюдських цінностей, духовності й культури особистості студента.

Тобто, гуманізація освіти - це процес спрямований на формування особистості майбутнього педагога, як найвищої соціальної цінності на засадах моральності, краси загальнолюдських цінностей.

Гуманітаризація - це процес, що сприяє формуванню духовності і культури особистості студента-педагога через використання методів гуманітарних дисциплін. Ці два процеси пов'язані між собою через комплексне використання міжпредметних зв'язків дисциплін.

Слід відзначити як позитивний фактор, що ідеї гуманітаризації, викладені в Концепції гуманітарної освіти (1995р.) реалізуються і не втрачають свою актуальність. Про що свідчить збільшення годин на викладання соціології, а для педагогічних спеціальностей введено окремими курсами етику та естетику, яким в Концепції гуманітарної освіти відведено особливе місце в вихованні студентів.

Поступово здійснюється перехід від моноідеологічної системи до плюралізму ідеальний і наукових підходів у вирішенні дидактичних і методичних питань навчання.

Процес гуманізації покликаний збагатити викладання таких дисциплін як філософія, соціологія, політологія, враховуючи при цьому профіль та модель підготовки студентів і збагатити й посилити викладання фахових дисциплін. Так, філософія повинна навчити студентів самостійно застосовувати філософські закони і категорії, принципи та засоби у практичній діяльності.

Демократичні процеси впливають і на свідомість педагогічного складу. Відсутність панівної, обов'язкової ідеології зумовлює рівноправність всіх існуючих ідеологій, свободу педагогічної та наукової думки. Збільшення курсу соціології дозволить посилити соціологічну підготовку студентів-педагогів, засвоїти не лише загальні теоретичні основи та навички, а й методи соціологічних досліджень.

Експрес-опитування студентів свідчить, що курс політології не завжди дозволяє розбиратися в сучасній соціально-політичній ситуації, зорієнтуватися в політичних термінах іншомовного походження. Але сьогодні вимагає як від студентів, так і від молодих фахівців адекватного розуміння сучасної політичної боротьби між чисельними політичними течіями та партіями, позбавлення пасивності в виборних кампаніях та необміркованих голосувань.

Все більшу роль у підготовці майбутніх вихователів відіграє міжкафедральна праця, спрямована на гуманітаризацію навчального процесу. Але ще маємо недостатньо прикладів участі кафедр в

розроблені планів виробничої практики, проведення міжкафедральних науково-практичних конференцій з актуальних проблем педагогічної освіти та спільних наукових досліджень.

В умовах нової парадигми освіти найбільшої актуальності набувають проблеми наступності та перспективи у змісті професійної підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти. Концепція цілісної підготовки студентів спеціальностей „дошкільне виховання”, „початкове навчання” на педагогічному факультеті була розроблена доктором пед. наук Кучерявим О.Г. та кандидатом пед. наук Кожевниковим В.М., яка передбачала основні ознаки цілісності цього процесу.

- спрямованість та забезпечення наступності зусиль дошкільних педагогів і вчителів початкових класів у формуванні вмінь та якостей;

- забезпеченість якісної загальнокультурної, базової психолого-педагогічної та спеціальної підготовки фахівця-педагога моделі спеціаліста, який володіє вміннями та якостями, необхідними для виконання своєї функції;

- адекватність цілей, функцій і змісту підготовки вчителів початкових класів і вихователів дошкільних закладів.

Ідея цілісності підготовки майбутніх педагогів двох сумісних спеціальностей передбачає чітке розгалужування загальних та специфічних вмінь вихователів дитячих садків і вчителів початкової школи, орієнтацію на отримання гармонії в їх формуванні, організацію професійного самовиховання студентів і оптимізацію процесу формування особистості фахівця-педагога.

Оптимізація їх фахової підготовки та організація професійного самовиховання студентів визначені як два головні чинники, що сприяють цілісності процесу формування особистості спеціаліста.

Професійне самовиховання майбутніх педагогів розглядаємо як творчий акт, як процес творчого само формування студентами загальних та специфічних вмінь та якостей, що властиві вихователю дитячого садка і вчителю початкових класів для виконання цілісно-орієнтаційної, діагностично-прогностичної, організаційно-діяльнісної, професійно-творчої і спеціально-педагогічної.

Як відзначає Кучерявий О.Г., у концепції формування особистості спеціаліста-педагога засобами професійного самовиховання студентів, на основі сформульованих принципів організації самовиховання майбутніх вчителів початкових класів і вихователів дитячих садків, визначені закономірні зв'язки між самовиховною та активністю студентів і рівнем їх готовності до

самостійної праці. Загальна концептуальна схема керівництва професійним самовихованням майбутніх фахівців має на увазі створення оптимальних умов для усвідомлення студентами потреби в організації самовиховання загальних та специфічних для усвідомлення студентами потреби в організації самовиховання загальних та специфічних для педагогів вмінь і якостей, появи мотивації самовиховної активності яка забезпечує ріст рівня їх готовності до самостійної педагогічної праці.

Оптимізація процесу підготовки розглядається як вибір з можливих варіантів подальшої реалізації цілісного комплексу мір, що активізують навчальну діяльність та забезпечують максимально можливі умови і досягаються критерії оптимальності.

Головна ідея - це ідея цілісного підходу до використання можливостей процесу навчання і формування у студентів психолого-педагогічної культури, досвіду професійного самовдосконалення. Тому важливу роль у вирішенні вказаних цілей та завдань призвана програма „Формування особистості майбутнього педагога в різних видах професійно-орієнтованої діяльності, яка вирішує проблему об'єктивного зв'язку педагогічного забезпечення особи особистісно-орієнтованої діяльнісного характеру спеціальної підготовки педагогів з підвищенням її якості та ефективності.

Програма також передбачає визначити провідні характеристики та принципи управління особисто-орієнтованої підготовки вихователів дитячих садків та вчителів в процесі організації різноманітних видів діяльності: навчальній, науково-дослідницькій, самовиховання.

Реалізація програми передбачає на I етапі діагностику рівня підготовленості до вибору професії вчителя, вихователя (методика О.А.Дубасенюк). На другому етапі - вивчення динаміки формування професійної майстерності та формування самовиховання студентів. Особлива увага приділяється створенню умов для само формування майбутніми фахівцями в єдності і специфічних і загальних для педагогів дошкільної і початкової освіти навичок, умінь та якостей для забезпечення неперервного розвитку дітей(за працями Кучерявого О.Г.). Стрижнем проведених досліджень стане відповідність моделі підготовки спеціалістів, де ключову роль відіграють інтегративні функції педагога випускаючи кафедри спрямують свої зусилля на вивчення думок студентів про значимість викладаємих курсів для своєї майбутньої професії. Паралельно з цим передбачається розробити динамічні матеріали професійно-орієнтованої спрямованості для практичних занять, та проведення спільної

конференції студентів і викладачів з проблем професійного вдосконалення. Наступність у роботі вихователя і вчителя. Досягнення консенсусу. Обидва етапи спрямовані на побудову систем педагогічного забезпечення:

- знання студентів про зміст моделі педагога,
- мотиви професійного самовиховання студентів,
- активність студентів у самовихованні,
- самовиховання професійного виховання,
- результати та їх корегування

Висновки. 1. Результати реалізації вказаної програми сприятимуть перебудові процесу духовної підготовки студентів та переосмисленню змісту методологічної, педагогічної і базової підготовки студентів.

2. Відбудеться корекція навчальних планів спеціальних курсів, спрямований на професійний розвиток студентів.

Література:

1. Андрущенко В. П. //Высшее образование в контексте глобализации. Зеркало недели №3 2002
2. До бруксін М. Є. //Гуманізація та гуманітаризація вищої технічної освіти в світлі громадської думки. Нові технології навчання. В 20. К., 1997.
3. Кучерявий О.Г. Професійне самовиховання майбутніх педагогів у процесі їх цілісної підготовки: Монографія. - К.: Вища школа, 1999
4. Подласый И. П. Педагогика. М., 2001
5. Практикум з педагогіки, (за ред.. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченко) Київ, 1996.

О.О.Стягунова

ДІЛОВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО–ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Необхідність реформування системи вищої освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою проблемою, яка обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку кожного студента, його соціалізації та самореалізації в цьому світі. Одним із пріоритетних напрямків державної політики щодо розвитку вищої школи є особистісна орієнтація вищої освіти, постійне підвищення її якості, оновлення змісту та форм організації навчально-виховного процесу, впровадження освітніх інновацій тощо.

Однією з освітніх інноваційних технологій є особистісно-орієнтована освіта. Одне з центральних місць у теорії особистісно-орієнтованого навчання займає поняття “особистість”. Згідно визначення, особистістю є індивід, що досяг високого рівня духовного

розвитку і високого рівня інтелекту, володіє розвинутим мисленням; це творчо діюча людина, яка здатна використовувати логіку свого мислення для творення знання, і, відповідаючи за наслідки, керувати собою і зовнішніми обставинами.

Особистісно-орієнтоване навчання розглядає особистість, як основну цінність всього освітнього процесу; сприяє створенню умов для формування і прояву особистісних якостей, розвитку її мислення, становлення творчої, активної, ініціативної особистості, задоволення пізнавальних і духовних потреб, розвитку інтелекту, соціальних і комунікативних здібностей, навичок самоосвіти, саморозвитку, у фахівця, здатного самостійно здобувати знання, перекваліфіковуватися й адаптуватися в нових соціальних умовах.

Основною метою особистісно-орієнтованого навчання є створення умов, що забезпечують:

- мотивацію до освіти і розвиток особистості, її інтелектуальної і духовної основи;
- гуманне ставлення до особистості.

Визнання студента головною діючою фігурою всього освітнього процесу і є особистісно – орієнтованою педагогікою вищої школи. Технологізація особистісно-орієнтованого освітнього процесу припускає спеціальне конструювання навчального тексту, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком студента в ході оволодіння знаннями. Тільки при наявності дидактичного забезпечення, що реалізує принцип суб'єктності навчання, можна говорити про побудову особистісно-орієнтованого процесу. Коротко сформулювати основні вимоги до розробки дидактичного забезпечення особистісно-орієнтованого освітнього процесу можна так:

- навчальний матеріал допомагає з'ясувати рівень змісту суб'єктивного досвіду студента, включно з досвідом його попереднього навчання;
- подання знань спрямовується не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, але й на постійне перетворення наявного суб'єктивного досвіду кожного студента;
- у ході навчання постійно узгоджується суб'єктивний досвід студентів із науковим змістом знань, що подаються;
- активне стимулювання студента до пошукової діяльності забезпечується можливістю самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями;

- забезпечується контроль і оцінка не тільки результатів, але, головним чином, процесу навчання, тобто тих трансформацій, що виконує студент, засвоюючи навчальний матеріал;

- навчання носить творчий характер.

Найбільш ефективним з точки зору розвитку творчої спрямованості особистості є такий характер взаємодії в діаді „викладач – студент”, як співробітництво, що реалізується в наступних формах: дискусія, практика, лабораторні роботи, й особливо - ділові ігри.

Використання ділових ігор у навчальному процесі веде до інтенсифікації навчальної діяльності, супроводжується адаптацією мислення студента, що виражається в

- накопиченні, систематизації та організації професійних знань (емпіричне мислення);

- формуванні навичок мислення за правилами прийняття оптимальних рішень (логічне мислення);

- звиканні до методів аналізу неповної інформації про досліджуваний об'єкт (евристичне мислення);

- пристосуванні індивідуальних рис до прийняття рішень в умовах протиріч (діалектичне мислення).

Основна мета ділових ігор - підсумувати певний результат у навчанні гравців, „мікророзрив” у розвитку особистості. Разом з тим вони здійснюють контролюючо - оцінювальні функції. У цих іграх важливим є сам процес гри, під час якого й відбувається творчий розвиток учасників, а не результат, який, до речі, часто буває відомим ведучому заздалегідь. Тому вони знаходять все більш широке застосування у навчально – виховному процесі вузів. Проте був період, коли із-за недостатньо розробленого понятійного апарату ігрового забезпечення будь-які ігри, що використовувалися у навчально – виховному процесі вищої школи, називалися діловими. У 1975 році під час роботи 1 Всесоюзної школи з ділових ігор, було вирішено називати діловими іграми різноманітні професійні ігри, що використовуються для навчання і дослідження.

За оцінками фахівців, ефективність засвоєння знань студентами під час підготовки та проведення гри вдвічі вище, ніж при інших формах організації навчальної діяльності. Показник сформованості пізнавальних дій при вивченні найважливіших вузівських дисциплін підвищується в середньому до 85 - 100% (проти 40 % - при традиційному навчанні). Іншою позитивною стороною ділової гри є економія часу навчання, тобто відбувається інтенсифікація навчального процесу. Студенти – учасники гри – набувають

практичних та теоретичних навичок у 4 – 5 разів швидше, ніж при традиційному навчанні. Важливим є і те, навчання з використанням ігор може попередити реальні помилки у самостійній професійній діяльності.

Розвиваючий потенціал гри міститься в унікальних можливостях для формування методологічної культури, комунікативної компетентності. Гра дозволяє позбутися стереотипів, шаблонів розумової діяльності, що є дуже важливим для розвитку готовності до нововведень, як складової творчого стилю в сучасних умовах. Крім навчальної та розвиваючої функції, ділова гра реалізує і виховну мету, оскільки елемент змагання сприяє згуртованості студентського колективу, виступає як одна з форм самоствердження особистості. Її можна використовувати як механізм створення студентського колективу для рішення практичних задач (наприклад, під час педагогічної практики). Ділова гра емоційна та інтенсивна, викликає у гравців складну гаму почуттів, хвилювань, що сприяє розвитку інтелектуальної сфери особистості. Використання гри у навчальному процесі найбільше впливає на освітні мотиви та потреби студентів, що дуже яскраво та наочно проявляється як “вибух мотивації”, різке посилення пізнавального інтересу до предмету. Мотивація може довго зберігатися, і пізнавальний інтерес студентів розповсюджується на самостійну роботу. Психотерапевтичний ефект від ігор відповідає основним вимогам особистісно – орієнтованого навчання, а саме: підвищення самооцінки студента, адекватність самосприйняття, допомагає студентові перевірити себе у різних ситуаціях, зняти напруженість.

Які ж ділові ігри можна використовувати у вузівському навчальному процесі? Доцільно поділити їх на три групи: дослідницькі, атестаційні та дидактичні. Головна ознака, за якою визначається місце гри при моделюванні навчального процесу, це її мета.

Основною метою дослідницької гри є апробація будь – якого нововведення, нових знань, отримання результату. Прикладом може бути така гра, як “Один день в дошкільному закладі” розроблена Пашковою Н.В.

Мета атестаційних (контрольних) ігор – перевірити знання студентів, визначити ступінь їх підготовки до практичної діяльності. У формі гри ми проводимо тематичну атестацію, заліки та іспити. В таких іграх у якості партнера виступає викладач, що володіє спеціальними знаннями з теми та правилами й засобами проведення ділових ігор. Прикладом таких ігор можна вважати “Конкурс педагогічної майстерності”, що проводився нами як форма

підсумкового контролю з курсу “Основи педагогічної майстерності” й підсумкове заняття з елементами тренінгу з екологічного виховання курсу “Основи природознавства та методика ознайомлення дітей із природою”, розроблені Стягуною О.О.

Задача дидактичної гри - навчити гравців застосовувати набуті знання на практиці. Це евристичні (“мозковий штурм”, емпатія тощо), керувальні (форми керування виховним процесом у дошкільному закладі) і педагогічні (рішення та програвання педагогічних ситуацій) ігри тощо. Вони або їх елементи можна використовувати при проведенні практичних занять з будь – якої дисципліни.

Таким чином, вид ділової гри визначається в залежності від задач конкретного заняття, ігрових здібностей учасників, часу, об’єктивних обставин тощо.

Література:

1. Бондаревская Е В. Смыслы и стратегии личностно –ориентированного воспитания //Педагогіка. – 2001 – № 1.
2. Машарова Т.В. Педагогическая технология: личностно – ориентированное обучение. – М., 1999.
3. Якиманская И.С. Личностно – ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
4. Ярулов А.А. О построении учебных занятий на основе индивидуально – ориентированного похода //Завуч. – 2000. – № 3.

О.В.Трошкін

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНІЦІАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Динамізм, властивий сучасній цивілізації, зростання соціальної значущості особистості, гуманізація і демократизація держави, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій в усьому світі – все це потребує створення таких умов, у яких народ України став би нацією, що постійно творчо перетворюється. З утвердженням України як самостійної демократичної держави прискорилися процеси реформування освіти, підпорядкування оновлення її цілей і змісту логіці суспільного розвитку. Реформування системи освіти стає засобом інтелектуального і духовного розвитку особистості, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності і демократизації в Україні.

Успіх реалізації основних ідей освітньої реформи закладається в цілісному педагогічному процесі в навчальних закладах, зокрема в процесі фахової підготовки молодого покоління. В умовах

інтенсивного оволодіння студентами змістом розвивальної освіти як основи виробництва нових ідей і технологій, а також гострої конкуренції у всіх сферах життєдіяльності необхідно не тільки передбачати появу нових знань про такий феномен, як „ініціативна особистість”, але й брати участь у його формуванні.

„Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти” [Указ Президента України про національну доктрину розвитку освіти від 17 квітня 2002 року №347/2002. – Газета «Освіта України» №33(329). 23 квітня 2002р.]. У соціальному замовленні вищої школи йдеться про необхідність створення у навчальних закладах умов для розвитку у майбутніх фахівців ініціативності, активності і самостійності.

Викладачі повинні усвідомити, що глибинний зміст теорії і практики вищої освіти полягає не тільки у забезпеченні всебічного розвитку здібностей індивіда, засвоєння ним соціальних ролей, принципів і норм життя, але й у формуванні, нарощуванні його ініціативності (остання є засобом підвищення рівня професіоналізму, продуктивної діяльності випускника ВНЗ і, як результат, його самореалізації як особистості).

У Концепції виховання дітей і молоді в національній системі освіти одним з основних напрямків національного виховання є „активність, самодіяльність і творча ініціатива учнівської молоді, об’єднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю учнів, утвердження життєвого оптимізму, розвиток навичок позитивного мислення”. Нові економічні і суспільні взаємини, сучасний ринок праці в найбільшій мірі сприяють прагненню студентської молоді до прояву активності в навчальній діяльності, до оволодіння глибинними різнобічними знаннями.

Численні опитування студентів свідчать, що вони хочуть почувати себе не тільки виконавцями але й активними учасниками оволодіння знаннями та вміннями, досвідом генерації ідей і творчої роботи в цілому. Розвиток ініціативності студентів – одна з актуальних проблем педагогічної теорії і практики. Необхідність глибокого і всебічного вивчення цієї проблеми, пошуку шляхів її ефективного вирішення, впровадження результатів наукових

досліджень у практику навчання та виховання обумовлена найважливішими завданнями, що постають перед навчальними закладами на сучасному етапі. Сьогодні недостатньо формувати у студентів лише знання та вміння, державі потрібний спеціаліст, який мислить, здатний творчо організовувати фахову діяльність. Розвиток ініціативності студентів у процесі навчально-творчої діяльності – один із провідних напрямів психолого-педагогічних досліджень. Дослідження з питань розвитку ініціативності учнів і студентів в психології та педагогіці мають достатньо глибоку теоретичну базу.

Всебічне наукове вивчення проблеми розвитку ініціативності особистості набуває актуальності в 50-60 роки двадцятого сторіччя. Значний внесок у її розробку зробили Л.Виготський, С.Рубінштейн, А.Леонтьєв, І.Кон, Д.Ельконін, Я.Пономарьов, Д.Богоявленська та ін.

Сутнісні особливості поняття „ініціативність” були з’ясовані в наукових працях Ф.Гоноболіна, П.Рудика, Б.Теплова. У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях питання розвитку ініціативності розглядалися в різних аспектах: особливості прояву ініціативності учнів початкових класів (С.Петухов), старшокласників (Л.Новікова, М.Говоров). При цьому деякі дослідники, аналізуючи проблеми розвитку самостійності й ініціативності старшокласників (В.Юсупов) і учнів профтехучилищ (І.А.Добрянський), практично зводять її розгляд до вивчення сутності самостійності як якості особистості. У деяких дослідженнях розглядається проблема виховання громадянської активності тих, хто навчається; при цьому підкреслюється, що ініціативність є складовою частиною соціальної активності.

У 60-70 рр. ХХ ст. проблема розвитку ініціативності розглядалася в таких аспектах: розкриття психологічних особливостей розвитку ініціативності старшокласників (Є.Погоніна); особливості розвитку ініціативності тих, хто навчається в умовах поєднання навчання з продуктивною працею (В.Коноплич) та ін.

В останні роки науковці пов’язують розв’язання проблеми формування особистості майбутнього фахівця з гуманізацією освіти, яка забезпечує прагнення студента до самопізнання, саморозвитку, самовизначення.

Гуманізація освіти постає як універсальний засіб розвитку особистості студента у дослідженнях (Б.Ліхачова, В.Розумного та ін.), як підсистема фахової освіти, у межах якої фахове становлення особистості розглядається як умова соціалізації (С.Батишева, А.Мудрика, С.Чистякової та ін.). Розроблені цими й іншими

фахівцями положення можна вважати підґрунтям для розв'язання проблем підготовки майбутніх педагогів.

Наукові праці Г.Альтшуллера, М.Зіновкіної та їх наукових шкіл, а також інших авторів, присвячені обґрунтуванню оптимальних методів, засобів, організаційних форм і педагогічних умов, що сприяють розвитку ініціативності студентської молоді і гуманізації навчання.

Аналіз фахівцями Науково-методичного центру вищої освіти Міністерства освіти і науки України результатів професійної спрямованості випускників 2001 року загальноосвітніх шкіл Києва і Чернігова показує, що кількість респондентів, які бажають навчатися у вищих навчальних закладах за напрямом „культура і мистецтво” посідає друге місце (16%) після кількості тих осіб, що прагнули навчатися за напрямом „економіка, комерція і підприємництво (23%)”. Це свідчить про актуальність розв'язання завдань удосконалення цілей і змісту фахової підготовки майбутніх вчителів.

Незважаючи на розроблене в науці теоретико-методичне підґрунтя розвитку ініціативності, практично відсутні педагогічні дослідження, спрямовані на визначення конкретних методів, форм та засобів розвитку ініціативності майбутніх вчителів.

Дотепер мало розробленою залишається проблема оптимального педагогічного забезпечення розвитку ініціативності студентів навчальних закладів системи підготовки спеціалістів педагогічного напрямку. Ще не відповідають сучасним вимогам розроблені для майбутніх педагогів чинні навчальні програми курсів (з образотворчого мистецтва; креслення; художньої праці та ін.); зміст навчального матеріалу не завжди відповідає потребам розвитку здібностей і художніх інтересів студентів.

Художники-педагоги різними засобами можуть впливати на розвиток відчуття форми, матеріалу, кольору, які є у кожної людини. Педагогічне забезпечення процесу оволодіння студентами основами образотворчої діяльності допоможе збільшити кількість фахівців, спроможних надати динамічності образному мисленню учнів, допомогти у їх естетичному розвитку. Важливими пунктами програми навчання майбутніх вчителів є формування у студентів умінь створювати ескізи, малюнки, декоративні композиції, комп'ютерні графічні розробки, які також спираються на основи образотворчої грамоти (закони композиції, перспективу, кольорознавство та ін.). Наявність у випускників ВНЗ умінь працювати з комп'ютерними графічними програмами сприятиме розвитку художньої культури,

прискорить процес оволодіння уміннями та навичками сучасного образотворчого мистецтва.

Сьогодні ВНЗ відчують необхідність у кваліфікованих фахівцях, які могли б успішно вирішувати завдання естетичного впливу та художньої освіченості студентів . Все це потребує розвитку мережі художньо-освітніх закладів і, що найважливіш, подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу, спрямованого на фундаментальну методологічну, теоретичну і практичну підготовку з художніх дисциплін.

Література:

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательных задач. – Наука, Сиб. отд., 1991. – 310 с.
2. Богоявленская Д.Б. Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 182-195.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – 3-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
4. Гоноблин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя //Вопросы психологии. – № 1. – М., 1975.
5. Зиновкина М.М. Проблемно-алгоритмическая система активного обучения студентов. – М.: Завод-БТУЗ. 1987. – С. 26.
6. Коноплич В.А. Формирование инициативности учащихся школы и СПТУ в процессе подготовки к труду: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – Минск, 1989. – 16 с.
7. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти //Міністерство освіти України. – К., 1996. Вип.13. – 15 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. – 304с.
9. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. – М.: Педагогика, 1982. – С.184-278.
10. Новикова Л.С. Особенности инициативы старшеклассников в общественно-полезной деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Одесса, 1968. – 24 с.
11. Петухов С.А. Проявление инициативы учащихся: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1954. – 260 с.
12. Погонина Е.А. Психологические особенности инициативы старших школьников в общественной деятельности и условия ее развития: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М. 1986. – 203 с.
13. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Наука. 1977. – С.228-246.
14. Разумный В.А. Эстетическое воспитание. – М., Мысль, 1970. – 64 с.
15. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности //Вопросы философии. – 198. – № 4. – С. 88-96.
16. Рудик П.А. Психология. – М.; Учпедгиз, 1955. – 428 с.
17. Сухарніков Ю. Аналіз результатів опитування випускників //Вища школа. – № 1. – 2001. – С. 120-122.

18. Указ Президента України про національну доктрину розвитку освіти від 17 квітня 2002 року №347/2002. – Газета «Освіта України» №33(329). 23 квітня 2002р.

19. Юсупов В.З. Воспитательная деятельность педагогического коллектива по развитию самостоятельности и инициативы старшеклассников: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1988.

Л.В.Чекарамін

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ

Важливим завданням вузу є формування у кожного студента якостей соціально-активної особистості, готовності до застосування дослідницького підходу як в процесі навчання, так і майбутній роботі. Специфіка цієї готовності в тому, що вона повинна характеризувати інтегративну якість соціально-активної особистості майбутнього спеціаліста, який має проявляти постійну творчу діяльність.

В цей час існуюча практика в Вузах показує, що студенти не завжди чітко уявляють собі (дані опитування): Якими є особливості науково-дослідницької роботи студентів? Якими є вимоги до організації дослідження? Як організувати експеримент? Як підготувати курсову й дипломну роботу на основі дослідження?

Все це підкреслює необхідність прищеплення студентам інтересу до наукової роботи. Залучення студентів до дослідницької роботи по педагогічній проблематиці ми вважаємо обов'язковою складовою формування професійної майстерності майбутнього вчителя, так як даний вид діяльності дає змогу володіти методами наукового пізнання, дослідницьким стилем мислення й творчим підходом до організації педагогічного процесу .

Мета цієї статті в тому, щоб на основі існуючого досвіду роботи проаналізувати найбільш важливі аспекти даної проблеми та показати, як в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу здійснюється підготовка студентів до науково-педагогічної творчості

Аналіз багаторічної практики дозволяє виділити в числі інших такі напрямки формування у майбутнього вчителя дослідницького ставлення до професійної діяльності:

- формування інтересу до педагогічної праці; системний підхід до оволодіння педагогічною теорією; осмислення необхідності постійно вдосконалювати свою професійну діяльність;

- постійне включення студентів у розв'язання педагогічних задач, проблемних ситуацій, в ділові ігри з метою формування вмінь творчо використовувати теоретичні знання в практичній діяльності;

-залучення кожного студента до дослідницької діяльності з поступовим ускладненням видів творчої діяльності.

В своїй діяльності ми виходимо з того, що підготовка студентів до науково-педагогічної творчості повинна носити цілеспрямований системний характер, її організація починається з перших курсів і триває до закінчення вузу.

Провідним принципом цієї діяльності є спадкоємність і послідовність її форм і методів від курсу до курсу, від одних видів діяльності до других. Досвід показує, що дослідницька діяльність майбутніх вчителів приводить до бажаних результатів тільки в тому випадку, якщо вона органічно пов'язується із змістом навчальної роботи.

Дослідницька робота студентів передбачає ряд етапів.

Так, на першому етапі (1-2 курси) студенти знайомляться з актуальними проблемами теорії й практики навчання та виховання, з методологією і методикою педагогічних досліджень, залучаються до самостійного вивчення науково-педагогічної літератури. Вихідна задача на цьому етапі є в тому, щоб розкрити творчий характер труда вчителя. Невичерпні можливості для розв'язання цих задач містяться у "Введенні в педагогіку" (теми " Учитель у сучасному суспільстві", "Предмет і задачі педагогіки"). Використовуються такі форми роботи: проведення бесід, диспутів ("Що означає бути сучасним учителем", "Мій ідеал учителя"), зустрічі з педагогами-новаторами, кращими вчителями області. Все це допомагає студентам глибше усвідомити сутність педагогічної діяльності, необхідність придбання глибоких професійних знань, зрозуміти в чому виявляється творче ставлення до педагогічної діяльності у кращих педагогів, учителів-новаторів.

На перших курсах приділяється велика увага формуванню у студентів інтересу до науково-педагогічної літератури, вміння працювати з науковою літературою, аналізувати й критично оцінювати прочитане, виділяти найважливіші наукові напрями й ідеї, бачити різні підходи до розв'язання педагогічних проблем.

Увага студентів звертається на встановлення зв'язку між фактами, що аналізуються автором і теоретичними висновками, на доводи, засоби аргументування положень, що висуваються.

На семінарських і практичних заняттях студенти виступають з анотуванням, реферуванням першоджерел і монографічної літератури, вчать самостійно оцінювати й аналізувати педагогічні явища й факти, розв'язувати педагогічні задачі. Для використання прийомів активізації пізнавальної діяльності нами використовуються також і такі завдання: складання плану прочитаного, складання рецензій

критичного характеру, обмін інформацією про новішу науково-педагогічну літературу

Починаючому студенту-досліднику пропонується організувати свою роботу з літературними джерелами на основі нижче вказаного алгоритму:

1. Виявлення основної ідеї автора, уточнення його точки зору по дослідницькій проблемі, що розглядається;
2. Які боки, грані, особливості, проблеми розкритті автором;
3. В чому новизна особистого внеску автора в вивчення проблеми;
4. В чому й чому автор не погоджується з думкою інших дослідників;
5. Що автору вдалося аргументувати, а що не вдалося;
6. З чим ви, як дослідник, не погоджуєтесь з автором;
7. Які рішення проблеми з вашої точки зору, як дослідника, не розкриті автором;
8. Які на основі попередніх кроків алгоритму, виникають власні теоретичні задачі вивчення проблем дослідження.

На другому етапі (3-4 курси) студенти самостійно виконують наукові дослідження, пишуть курсові роботи. На основі вивчення наукової літератури, аналізу досвіду навчальної й виховної роботи в процесі педагогічних практик, вони визначають проблему, об'єкт, предмет, гіпотезу свого наукового дослідження. На цьому етапі ставиться задача розкрити структуру наукового дослідження, дати характеристику всім його компонентам і формувати у студентів первинні дослідницькі вміння по веденню експерименту.

Дуже значущим для рішення цих задач є курс "Основи науково-педагогічних досліджень". Метою курсу є ознайомлення студентів з науково-теоретичними, методологічними основами психолого-педагогічних досліджень з методики педагогіки та сферою їх застосування. Особлива увага приділяється тим методикам, які майбутні вчителі могли б використовувати в школі. Цей курс дає змогу довести об'єктивність закономірностей, принципів виховання, навчання, встановлених за допомогою науково-обґрунтованих методів дослідження. Задача полягає в тому, щоб домогтися розуміння студентами кожного метода дослідження, усвідомлення того, що вибір методів дослідження визначається методологією практичного дослідження. Тут висувається задача - показати роль методологічних принципів в побудові методики дослідження, аналізі та інтерпретації одержаних даних.

Наша практика навчання студентів у вузі показує, що більшість з них вже на початку підготовки дослідження відчують значні труднощі у виборі об'єкта, предмета дослідження, у формулюванні гіпотези, тому виникає необхідність в організації практичної роботи по формуванню у студентів вище вказаних експериментальних умінь.

Виходячи із структури експерименту ми спрямовуємо діяльність студентів на розкриття його основних структурних компонентів. На основі колективного обговорення складається план виконання експерименту наступного змісту:

- на основі обраної вами теми сконструювати можливі варіанти об'єкта, предмета дослідження;
- усвідомити і сформулювати мету і задачі дослідження;
- продумати, сформулювати, обґрунтувати початковий варіант гіпотези, яку можна покласти в основу дослідження;
- продумати, які умови необхідно створити для проведення дослідницької роботи, які показники будуть вимірюватися, які методи й методики будуть використані;
- продумати зміст запису результатів експериментальних вимірювань;
- проаналізувати одержані результати, сформулювати висновки.

Використання певного плану сприяє кращому осмисленню методології дослідження, студенти глибше осмислюють логіку і взаємозв'язок компонентів дослідження.

Окремі проблеми досліджуються творчими групами студентів (по 2-3 чоловіка), протягом декількох років. Як показує досвід групова дослідницька робота є продуктивною, сприяє становленню інтересу до серйозної науково-дослідницької роботи, студенти успішно оволодівають методикою дослідження і методикою втілення в практику роботи результатів експерименту.

Набуваючи початкових вмінь дослідницької роботи студенти стверджуються на власному досвіді, що формулювання теми, правильна постановка задач – найефективніша умова успішної роботи.

Важливішим етапом формування дослідницьких умінь є педагогічна практика. Тут створюється реальні можливості осмислити й проаналізувати проблему з позицій її теоретичної й практичної вагомості. В період практики студентам видаються для дослідження завдання, ставляться такі задачі:

- проаналізувати освітлення практики розв'язання проблеми, що вивчається;

- розкрити типові недоліки діяльності вчителів і учнів, а також їх причини;
- вивчити типові труднощі діяльності вчителів і учнів та їх причини;
- вивчити типові риси передового досвіду розв'язання цієї задачі;
- розробити рекомендації для вдосконалення практики розв'язання даної задачі у співвідношенні з досягненнями сучасної педагогіки.

Виконуючи таку роботу, студенти глибше аналізують практику і тим самим відкривають нові можливості для втілення теорії в практику, бачать конкретні шляхи реалізації поставлених в дослідженні задач.

На третьому етапі (4-5 курси) студенти розробляють програми дослідно-експериментальної роботи і намічають шляхи їх реалізації.

Цей етап потребує тісного співробітництва студента з науковим керівником, школами, на базі яких проводиться дослідницька робота. Студентам надається повна самостійність у виконанні всіх етапів експерименту, починаючи від побудови експерименту і закінчуючи висновками з досвіду.

Дослідницько-експериментальна робота, що проводиться на базі шкіл, направляє студентів в дослідницькому підході до проблеми, вчить творчо використовувати методи педагогічного дослідження, правильно підійти до узагальнення результатів дослідження, висновкам.

Наші спостереження свідчать про те, що досвід творчої діяльності, що придбаний студентами в процесі наукової роботи, сприяє розвитку інтересу до педагогічної діяльності, вдосконаленню професійних умінь і навичок, формує вміння самостійно та творчо вирішувати педагогічні задачі.

Література:

1. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество, М. – 1987.
2. Розвиток творчого потенціалу педагогів і школярів Донеччини /Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції – Донецьк, 1999, 260с.
3. Слостенин В.А., Подымова Л.С., Педагогика: инновационная деятельность, М. – 308с.

Г.О.Шикарєва

СЕМАНТИЧНИЙ КОНСПЕКТ ЯК БАЗА ДЛЯ СКЛАДАННЯ ОПЕРАЦІЙНОЇ ПРЕДМЕТНОЇ МОДЕЛІ СТУДЕНТА З КУРСА «УКРАЇНСЬКА МОВА ТА МЕТОДИКА ЇЇ ВИКЛАДАННЯ»

Вступ. Відповідно до діяльнісного підходу до навчання його змістом є система дій, яка визначається цілями навчання, та ті знання, що забезпечують засвоєння цих дій [2]. З цієї точки зору кожна навчальна дисципліна повинна бути проаналізована на предмет її структури.

Науковий напрям, предметом якого безпосереднє є згаданий аналіз, має назву „моделювання навчальної предметної області” або „предметне моделювання учня”. В загальному розумінні модель студента - це наші знання про нього. Зміст навчання розглядається як модель студента щодо конкретного навчального предмету, це є предметна модель студента. Тобто предметна модель студента показує вимоги до студента після навчання певного курсу, показує, яким повинен бути студент з точки зору цього предмету.

Аналіз показує, що предметні знання і предметна модель студента, мають п'ять компонент: тематичну, семантичну, функціональну, процедурну та операційну. Тематична компонента визначає програму навчального предмету; семантична компонента визначає так звані декларативні, або фактичні знання, або змістовність предмету; функціональна компонента визначає функціональну структуру знань, тобто функції, які виконують певні знання; процедурна компонента визначає процедурні знання, тобто правила перетворення об'єктів предметної області; операційна компонента визначає структуру умінь з курсу, що повинні бути засвоєні студентом. Кожна компонента предметної моделі студента має свій певний зміст.

Предметом цієї статті є семантична компонента предметної моделі студента з курсу „Українська мова та методика її викладання” як база для складання операційної компоненти предметної моделі студента.

1. Структура предметних знань. Відповідно до класифікації за засобом діяльності, яку відіграють знання, їх розподіляють на декларативні та процедурні. Декларативні знання уявляють собою фактичні знання предметної області; це ствердження про об'єкти предметної області, про їх властивості та співвідношення між ними. Ці факти з предметної області, тому іншою назвою декларативних знань є фактичні знання. Подані у певному формалізованому вигляді,

ці факти мають назву „семантичні факти”. Сукупність семантичних фактів уявляє собою семантичний конспект [1]. Процедурні знання описують принципи, характер та порядок перетворення об’єктів предметної області. Вони визначають дії щодо використання, застосування фактичних знань. Засвоєні, ці дії перетворюються в уміння. Декларативні знання визначають змістовну або семантичну частину предметних знань та створюють семантичну предметну модель студента. Процедурні знання складають процедурну предметну модель студента.

Спосіб дій реалізується в практичній діяльності через вміння. Знання виступають в якості засобів, за допомогою яких формуються вміння.

Однією з відмінних якостей знань є їх структурність. Дуже важливо, особливо для навчального матеріалу, встановити його структуру. В цьому велику роль відіграють декларативні і процедурні знання. Ці знання називають правилами, тому що вони задають відношення між об’єктами предметної області, та ці об’єкти зв’язуються між собою за певними правилами. Таким чином, і процедурні, і декларативні знання практично є правилами, але правилами різного характеру – правилами зв’язку або правилами перетворення [1].

Якщо задається семантичний факт, в ньому вже задано перетворення об’єктів предметної області, тому що він несе в собі опис дій, за допомогою яких формується вміння. При цьому семантичний факт виступає як правило, але правило різного характеру – правило зв’язку або правило перетворення. Наведемо приклад семантичних фактів з розділу „Морфологія” семантичного конспекту:

14.3. Частини мови - це основні класи слів в морфології. (5.11;14.2)

14.4. В українській мові є десять частин мови. (14.3)

14.5. Частини мови поділяються на повнозначні та службові. (14.4)

14.6. Повнозначними називаються частини мови, що мають лексичне та граматичне значення. (5.7; 5.11;14.5)

14.7. До повнозначних частин мови належать іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово і прислівник. (14.6)

Ці факти є правилами зв’язку, тому що встановлюють відношення в структурі морфологічних понять.

Семантичні факти також можуть бути правилами перетворення. Прикладом такого факту виступає семантичний факт з розділу „Будова слова”:

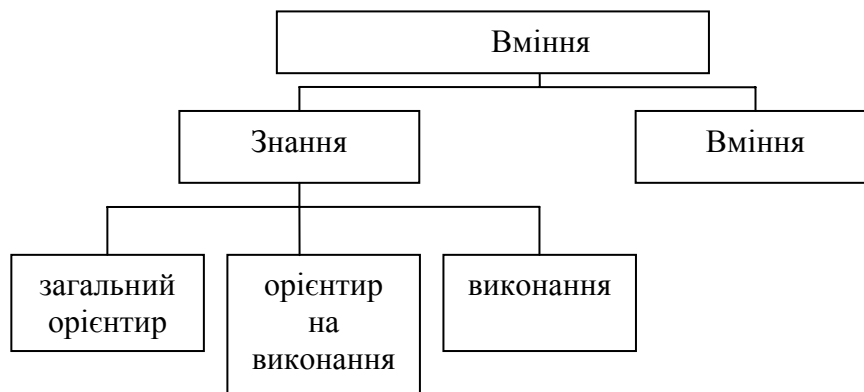
10.9. При написанні букв г, с, т у корені деяких слів треба змінити ці слова або підібрати інші спільнокореневі, щоб після приголосного звуку, який вимовляється не так, як позначається, стояв голосний.

Цей семантичний факт описує порядок дій та перетворення об'єктів предметної області, тобто він виступає у вигляді інструкції: як вірно написати ненаголошені звуки у корені деяких слів.

Тобто семантичні факти відіграють роль схем орієнтовної основи дій (ООД). Вони реалізують за допомогою вмінь. Фактичні знання, що містять в собі семантичні факти, можуть бути загальним орієнтиром для виконання дій, тобто виступати орієнтовною частиною навчальної діяльності. В цій частині семантичний факт подає зразок дій, відтворює шлях її виконання. За їх допомогою виконуються дії, здійснюється діяльність – це оперування певними знаннями, тим самим формування вміння, засвоєння способу дії. Тобто, фактичні знання несуть в собі виконання певних дій, які перетворюються в уміння.

Таким чином, семантичні факти створюють спектр вмінь, який можна подати у схематичному вигляді на мал. 1.

Спектр вмінь розкриває систему формування вмінь, послідовність формування вмінь. Вміння розкладаються на знання, які виступають схемою ООД та вміння, які необхідні для виконання цього вміння. В свою чергу, знання відіграють роль загального орієнтиру для виконання, орієнтиру на здійснення та саме здійснення певних дій, які перетворюються в уміння. Загальний орієнтир забезпечує виділення властивостей та якостей об'єктів діяльності, які істотні для перетворення цих об'єктів. Орієнтир на здійснення спрямований на вироблення плану здійснення діяльності, на формулювання задач, визначення методів їх рішення та складання плану рішення.



Мал.1. Спектр вмінь навчальної предметної області

Формування орієнтовної основи діяльності – це сукупність складних розумових процесів, яка складає теоретична сторона діяльності, яка не приводить до перетворення об'єктів діяльності, а тільки підготовлює та забезпечує практичну сторону діяльності, яка спрямована на перетворення цих об'єктів, на отримання результатів.

Тобто знання виступають засобом виконання дій, схемами ООД, за допомогою яких дії перетворюються в уміння.

2. Операційна предметна модель студента. Семантичні факти виступають правилами перетворення, тобто несуть в собі опис дій, які виконуються над об'єктами предметної області.

На основі таких семантичних фактів складається система вмінь, якими повинен опанувати студент до кінця вивчення навчальної дисципліни. Ці вміння визначаються особливостями майбутньої професійної діяльності.

Оскільки вміння – це спосіб дії, який засвоюється студентом, то системі навчальних дій відповідає система вмінь. Базою для побудови системи вмінь є послідовний характер формування вмінь. Тобто семантичні факти, які несуть в собі опис дій, є базою для складання системи вмінь – операційної предметної моделі [1]. Студенти починають оперувати цими фактами, вони набувають активної форми, тобто складають схему ООД для формування вмінь.

3. Семантичний конспект як база для формування вмінь. Семантичний факт – це завжди закінчена і єдина думка, яка передається одним реченням, або висловлюванням. Повний набір семантичних фактів, розташованих в порядку вивчення матеріалу, і уявляють собою предметну модель студента, яка подається у вигляді семантичного конспекту [4].

Семантичний конспект – це набір лаконічно поданих думок предметної області. Він визначає зміст навчального матеріалу та містить усі положення курсу, що вивчається.

Семантичні факти просто запам'ятовуються студентами та використовуються при засвоєнні подальшого матеріалу як засіб реалізації навчальної діяльності. На подальших лекціях та практичних заняттях студенти починають оперувати ними, використовувати їх в міркуваннях. Таким чином, семантичні факти набувають активної форми, при цьому студенти на лекціях стають активними суб'єктами навчальної діяльності.

Семантичний конспект виступає загальним орієнтиром при розв'язанні навчальних задач. Він уявляє собою затвердження про об'єкти предметної області, їх властивості та відношення між ними. Орієнтир дозволяє зрозуміти діяльність та дії, їх складові, що є

запорукою засвоєння знань. Семантичний конспект допомагає здійснювати певну діяльність.

Засвоєння семантичних фактів – це складний процес, який здійснюється в три етапи: сприйняття, розуміння, використання. Орієнтир або орієнтовна частина діяльності визначає перші два етапи: сприйняття, розуміння, виконавча частина забезпечує використання [3].

Студент, виконуючи певну діяльність з конкретним семантичним фактом, формує вміння, яке співвідноситься з цим фактом. Наведемо приклади таких семантичних фактів:

3.3. У слові є стільки складів, скільки голосних звуків. (1.13; 3.2)

3.7. Склад може бути виражений одним голосним і декількома приголосними звуками. (1.19; 3.6)

Ці семантичні факти є схемою орієнтовної основи дій при виконанні деяких завдань з практичного заняття за темою “Особливості вивчення фонетики і графіки”.

Завдання 10. Поділити наведені слова для переносу і записати результат.

Моє, стіл, восени, полум'я, день, знайомий, око, вживаєш, гість, увечері, джерельна, зілля.

Студенти при виконанні цього завдання повинні визначити у слові кількість голосних звуків, кількість складів, охарактеризувати склад за способом вираження голосними та приголосними звуками. Відповідь на це завдання спирається на факти з розділу “Фонетика” семантичного конспекту. Так, студенти записують результат та вказують семантичні факти, якими оперують.

Таким чином, при виконанні завдання у студентів формуються такі вміння:

- розрізняти звуки за їх класифікацією;
- виділяти голосні звуки з мовного потоку;
- визначати в слові кількість голосних звуків;
- визначати в слові кількість складів;
- виділяти складотворчі голосні звуки;
- охарактеризовувати склад за способом вираження голосними та приголосними звуками;
- поділяти слово на склади;
- користуватися правилом поділу слова на склади;
- користуватися правилами переносу слів з рядка в рядок.

Тобто, знання семантичних фактів є загальним орієнтиром для виконання практичних завдань, орієнтиром на здійснення певних дій. Студент, який починає здійснювати певні дії при виконанні завдань, формує тим самим певні вміння.

Висновок. Семантичний конспект є ефективним засобом при закріпленні вивченого матеріалу та при підготовці до практичних занять. Він допомагає усвідомити зміст навчального матеріалу, виділити та легко запам'ятати найбільш суттєві моменти. Конспект розкриває в стислій формі основні положення курсу та виступає схемою ООД, що орієнтує студентів у тих діях, які підлягають засвоєнню. Він виступає базою для складання системи вмінь, тобто операційної предметної моделі студента.

Література:

1. Атанов Г.А., Пустынникова И.Н. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы. - Донецк: Изд-во ДОУ, 2002.
2. Атанов Г. А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы. – Донецк: Изд-во ДОУ, 2003.
3. Атанов Г. А. Как учить пользоваться знаниями, или Введение в практику деятельностного обучения. – Донецк: ДОУ, 2004.
4. Атанов Г. О., Шикарева Г. О. Семантичний конспект з курсу «Українська мова». – Донецьк: Вид-во ДОУ, 2002.
5. Атанов Г. О., Шикарева Г. О. Визначення змісту семантичної компоненти курсу «Українська мова» для початкової школи //Школа першого ступеня: теорія і практика: Зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького держ. пед. унів-ту ім. Г. Сковороди. – Вип. 6. – Переяслав-Хмельницький: Вид-во ПДПУ, 2003. – С. 18-31.
6. Дорошенко С. І. Методика викладання української мови. К.: Вища школа, 1992.
7. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі (методика і технологія навчання). –Тернопіль:Астон, 2002.
8. Форощук О. О., Форощук Н.Є. Українська мова для початкових класів: Навч. посіб. –К.: А.С.К., 2002.
9. Шикарева Г. О. Використання семантичного конспекту на практичних заняттях з курсу «Українська мова та методика її викладання» //Педагогіка і психологія. – Наук. вісник Чернівецького унів-ту ім. Ю.Федьковича. – Вип. 183. – Чернівці: Вид-во ЧДУ, 2003. – С. 183-192 .
10. Шикарева Г.О. Проектування навчальної діяльності при вивченні курсу „Українська мова та методика її викладання”//Професіоналізм педагога (Проективна педагогіка: питання теорії та практики): Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 2004 р., м. Ялта. – Зб. статей: Ч.1.-Ялта: РВВ КДПІ. – С. 224-231.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Н.В.Бухлова

ФОРМУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У КЕРІВНИЦТВІ САМООСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ

Потреба у розробці сучасних підходів до організації самоосвітнього процесу сьогодні є актуальною, що пов'язано зі зростанням ролі самоосвіти в житті людини. Постійне нарощування інформації, розвиток науки, підвищення вимог до будь-якого професіонала щодо його професійної майстерності вимагають систематично й наполегливо займатися самоосвітою. Отже, одне з пріоритетних завдань сучасної школи – це розвиток у школяра самостійності, здатності до самоорганізації, саморозвитку, самовиховання, самоосвіти. Це веління часу, на яке сучасна школа повинна відповісти новими методиками. Досягнення цих цілей можливе за умов розширення освітніх функцій школи. Учні повинні отримати досвід самостійної пізнавальної діяльності, що ґрунтується на знаннях, здобутих із різноманітних джерел. Всебічний досвід включає в себе не лише знання, уміння, навички, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову складові, систему ціннісних орієнтацій тощо, тобто мова йде про формування самоосвітньої компетентності як такої, яка є ключовою в життєдіяльності кожної особистості.

Школа є саме тією ланкою, де формується самоосвітня компетентність, тому сучасний учитель повинен бути готовим здійснювати керівництво самоосвітньою діяльністю школярів так, щоб врахувати пізнавальні можливості, інтереси, потреби, ціннісні орієнтації кожного учня, що допомагає створити ситуацію успішної діяльності для кожного. Опитування вчителів, які проходять курсову підготовку в інституті післядипломної педагогічної освіти, показало, що приблизно 40% з них мають певні утруднення в управлінні самоосвітньою діяльністю школярів: недостатність теоретичних знань щодо процесу самоосвіти, слабку діагностичну компетентність у визначенні індивідуальних можливостей школярів, невміння створювати умови для стимулювання самоосвітнього процесу, брак часу на проведення моніторингу сформованості загальноосвітніх умінь, що забезпечують результативність і якість самоосвітнього процесу тощо.

Відсутність цілеспрямованої системної роботи в школі з формування в учнів умінь та навичок самоосвітньої роботи не сприяє

розвитку бажання школярів самостійно здобувати знання. Вчителям часто незрозумілі цілі самоосвіти, структура цієї діяльності, співвідношення між самоосвітою та навчальним процесом, самоосвітою та самостійною навчальною роботою.

Отже, потрібно розвивати компетентність педагога у підготовці учнів до самоосвіти. Вважаємо, що вона базується на постійному тренінгу засвоєння структури діяльності особистості.

Етап **цілепокладання** передбачає виконання двох основних кроків: орієнтування та постановки мети. Перш за все, учитель повинен зрозуміти і прийняти настанову на необхідність формування самоосвітньої компетентності школярів як однієї з ключових компетентностей. Учитель, що є компетентним у підготовці учнів до самоосвіти, вміє визначати власні можливості щодо здійснення даного процесу, вести їм облік, визначати свої потреби в удосконаленні знань, способів діяльності, власних якостей і можливостей, враховує ситуації здійснення процесу самовдосконалення в цій діяльності засобами самоосвіти, визначає можливі ресурси, що можуть допомогти йому в цьому процесі.

Етап **планування** уявляє собою чітке проектування вчителем конкретних дій щодо керівництва процесом удосконалення знань, умінь, певних якостей учнів тощо через самоосвіту. Він передбачає створення проекту управління, вибір засобів стимулювання самоосвітньої діяльності учнів та формування у них загальнонавчальних інформаційних, пізнавальних та організаційних умінь, які забезпечують якість виконання обраних учнями цілей у процесі самоосвіти, та чіткий розподіл часу щодо виконання поставлених завдань.

Етап **організації** передбачає надання учням (з урахуванням їхніх можливостей, інтересів, потреб) практичних рекомендацій з організації самоосвіти у вигляді пам'яток, алгоритмів, приписів, програм самовдосконалення знань тощо.

Етап **реалізації** має забезпечити необхідну допомогу вчителя школярам у безпосередній роботі з джерелами інформації: навчання їх раціональному читанню та критичному опрацюванню джерел інформації, веденню записів опрацьованого, здійснення самоконтролю, самооцінки, самоаналізу, корекції власної діяльності тощо.

Зміст самоосвіти школярів частіше за все пов'язаний з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів, задоволенням пізнавальних інтересів у процесі позакласної та позашкільної діяльності. Практика показує, що в процесі самоосвіти учні мають утруднення, які помітно знижують інтенсивність

самоосвітньої роботи, ведуть до згасання інтересу до неї. Ці утруднення пов'язані з відсутністю в школярів умінь та навичок самостійної розумової праці, невмінням систематизувати отриману інформацію та співвіднести її зі своїми прогалинами в знаннях основ наук. Тому досить висока результативність самоосвіти практично неможлива без уміння навчати себе. Навчити школярів учитися, сформувати у них загальноосвітні інформаційні, пізнавальні та організаційні вміння – завдання кожного вчителя.

Проблема управління пізнавальною діяльністю учнів повинна бути розв'язаною так, щоб школяр був не об'єктом, а суб'єктом навчання. Тому постає завдання не лише управління мисленнєвими процесами, а й забезпечення раціонального самоуправління, саморегулювання в процесі пізнання.

Етап **рефлексії** передбачає усвідомлення вчителем результативності своєї діяльності у формуванні самоосвітньої компетентності школярів. Учитель на підставі моніторингу даного процесу має можливість проаналізувати якість власного керівництва та спрогнозувати подальше вдосконалення своєї діяльності в цьому напрямку.

Психолого-педагогічна діагностика кожного учасника навчально-виховного процесу дозволяє здійснити повноцінний аналіз та передбачення (прогнозування) перебігу, формування та розвитку самоосвітніх умінь учнів, сприяє створенню ситуацій успішної діяльності для кожної особистості. Тому високопрофесійний педагог повинен володіти технологіями діагностики та аналізу динаміки зростання самоосвітніх умінь учнів. Комплексна діагностика сприяє вивченню тих чинників, які найбільш впливають на формування мотивації самовдосконалення, самоосвіти, самореалізації; постійне ж відслідковування цих чинників надає педагогу можливість супроводжувати самоосвітню діяльність дітей, постійно створювати умови для успішної роботи для кожного школяра.

Діагностування відбувається за такими напрямками:

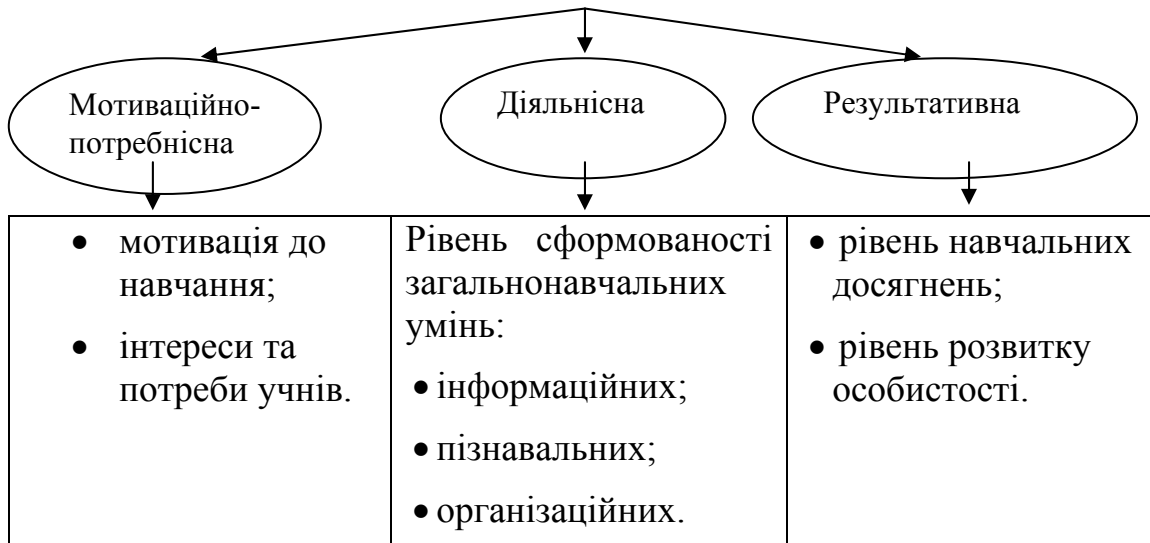
1. Дослідження рівня розвитку *пізнавальної мотивації* (мотиваційно-потребнісна сфера самоосвітньої компетентності).

2. Дослідження *загальноосвітніх умінь*: інформаційних, пізнавальних, організаційних (діяльнісна сфера компетентності, що забезпечує успішну результативність самоосвіти).

3. Визначення *досвіду* застосування означених умінь у практичній діяльності, рівні самоосвітньої діяльності: учень працює сам, частково під керівництвом дорослого чи повністю залежить від такого керівництва; визначення результативності самоосвіти через

рівень навчальних досягнень і рівень розвитку учнів (результативна сфера).

СФЕРИ ВІДСЛІДКУВАНЬ У ПРОЦЕСІ МОНІТОРИНГУ



В процесі безперервної післядипломної освіти педагог має вдосконалювати свою компетентність в управлінні самоосвітньою діяльністю учнів на підставі гнучкої взаємодії головних ланок – курсового і міжкурсівного періодів: на курсах він може ще раз ґрунтовно переосмислити власні можливості у здійсненні процесу управління, визначити напрямки щодо його вдосконалення через самоосвіту в міжкурсівний період, у міжкурсівний період - розробити чи апробувати технологію формування і розвитку самоосвітньої компетентності учнів засобами свого предмета, постійно коригувати означений процес із урахуванням результатів його моніторингу.

Значну роль у цьому процесі відіграє інститут післядипломної педагогічної освіти як верхня ланка системи безперервної освіти, яка забезпечує всебічний розвиток навчання і самоосвіти особистості з моменту отримання диплому фахівця і до кінця життя, як заклад, який покликаний здійснювати аналітико-прогностичний супровід формування професійної компетентності педагогів.

Диференційований підхід до слухачів курсів здійснюється в залежності від початкового рівня професійної компетентності педагогів. Він визначається під час початкового діагностування у ході вхідного тестування. Все це зумовлює вибір змісту, форм, методів, засобів навчання кожної групи слухачів, що сприяє максимальному забезпеченню потреб різних категорій слухачів.

Під час проходження курсів слухачі отримують певні теоретичні знання щодо процесу самоосвітньої діяльності, задовольняють власні

професійні потреби, але можливості відпрацювати практичні вміння та навички є обмеженими, тому в міжкурсовий період при експериментальній перевірці отриманих знань можливе виникнення певних труднощів, що обумовлені реальним навчально-виховним процесом. Заходи міжкурсового характеру, що проходять в інституті післядипломної педагогічної освіти для різних категорій педагогів і керівників, спрямовані на надання допомоги щодо подолання наявних труднощів. Мова йде про різноманітні семінари теоретичного та практичного спрямування, конференції, круглі столи тощо, де педагоги мають можливість поділитися досвідом в організації самоосвітньої діяльності учнів, обговорити труднощі, що виникають у процесі керівництва цією діяльністю, знаходити раціональні шляхи їх вирішення тощо.

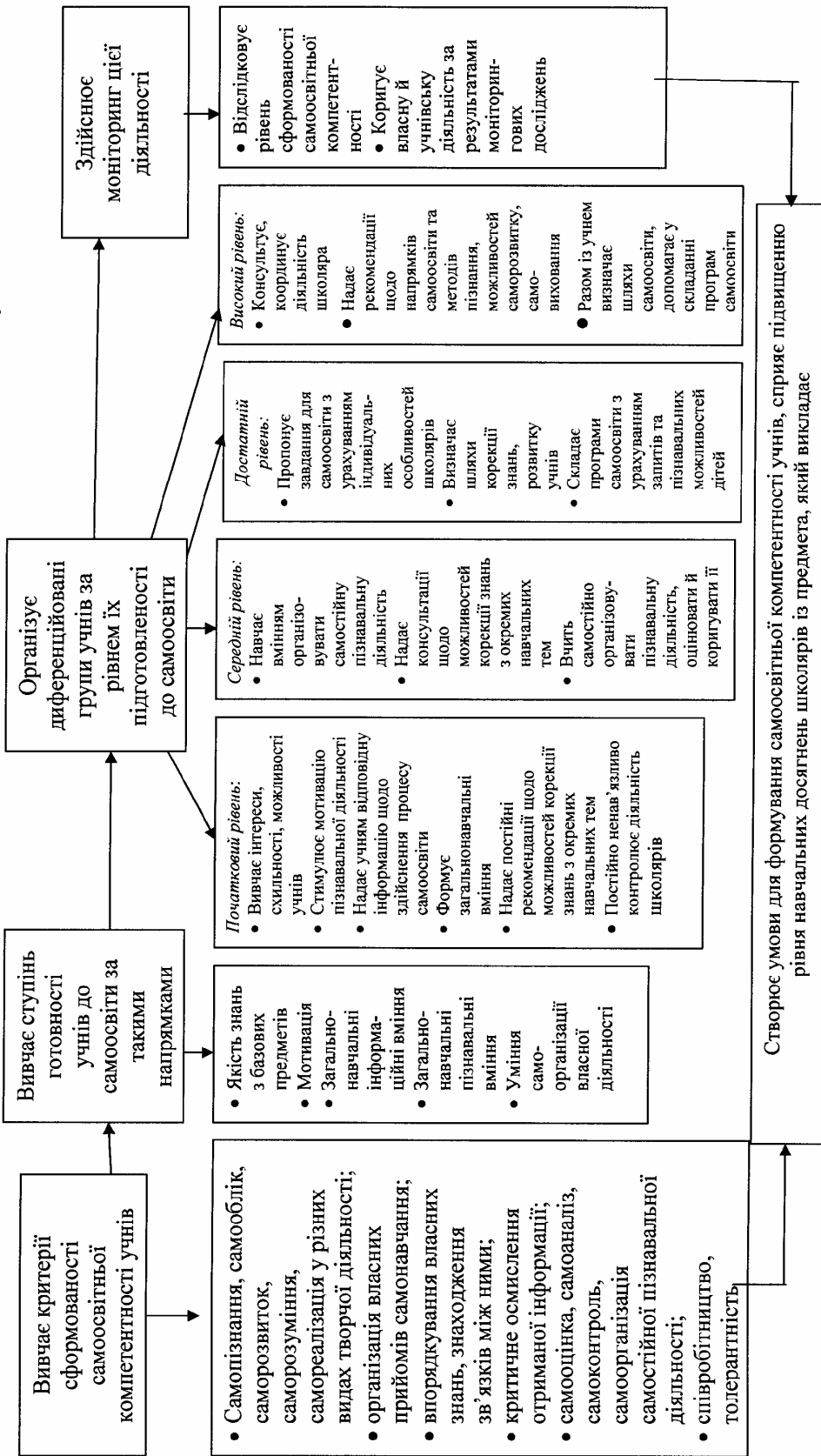
Вважаємо, що цілісний підхід у вирішенні завдань формування компетентності педагога в управлінні самоосвітньою діяльністю учнів у процесі післядипломної освіти дозволяє йому успішно виконувати наступну управлінську діяльність (таб.1).

Результатом системного підходу до формування самоосвітньої компетентності учнів буде особистість, здатна цілісно здійснювати самоосвітній процес.

Література:

1. Протасова Н. Особистісна орієнтація навчання в освіті педагогів. //Рідна школа. – 1999. - №1.
2. Сілаєва І.Є. Модель індивідуального підвищення кваліфікації як можливий напрям розвитку післядипломної освіти. /Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Збірник наукових праць. Випуск 5. – Харків, УПА, 2003. – 363 с.
3. Образование взрослых: Методические рекомендации по организации образования профессиональной подготовки взрослого населения. /Сост. С.И.Винокурова, Т.Ю.Дубовицких, Т.Н.Кирюшина /Под ред. Н.Ю.Посталюк. – Самара: Изд-во «Профи». – 2001. – 64 с.

Таблиця 1
Алгоритм діяльності вчителя щодо формування самоосвітньої компетентності учнів



Л.М.Кидина

ДИАЛОГИЧЕСКИЕ И ДИСКУССИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ

Преподавание психологических дисциплин в ВУЗе требует от преподавателя не только сообщения студентам основных закономерностей психики человека, но и формирование умения применять их на практике. Общеизвестно, что трудно заставить человека быть внимательным более 20 минут. Педагогикой высшей школы накоплен опыт применения различных форм организации занятий, средств активизации познавательной деятельности, мыслительных процессов, внимания.

Исследуя условия активизации познавательной деятельности студентов, мы выделили диалогические и дискуссионные формы организации занятий, основную структурную единицу которых составляет диада «вопрос-ответ». Насколько совершенно будет умение преподавателя ставить вопросы перед студентами, настолько высока будет эффективность применяемых им методов обучения.

Проводимое нами исследование показало, что, несмотря на кажущуюся простоту, в полной мере искусством постановки вопросов владеет далеко не каждый преподаватель. Мы исходим из того, что умение преподавателя ставить перед студентами вопросы предполагает прежде всего умение прогнозировать те психологические и дидактические последствия, которые повлечёт поставленный вопрос. Умение дидактически правильно, психологически целесообразно и своевременно ставить вопросы перед студентами следует расценивать как одну из составляющих педагогического мастерства.

Как категория общения, вопрос есть обращение к кому-либо, требующее ответа, разъяснения и т.п. В обучении функции вопроса становятся более многогранными. Вопросы, вплетаемые в цепь рассуждения (объяснения), всегда вносят разрядку, активизируют восприятие, обостряют внимание, заставляют студентов думать вместе с преподавателем, следить за ходом его мысли.

Учитывая, что постановка вопроса перед студентами, характер вопроса должны быть целеобусловлены, мы провели опрос преподавателей. Проведенный анализ показал, что преподаватели не всегда задумываются над тем, каково воздействие вопроса на ход мыслительного процесса, на эмоционально-волевую сферу обучаемых. Среди наиболее применяемых были названы проблемные и контрольные вопросы. В 80% случаев целью постановки вопросов является

контролирующая функция, т.е. стремление оценить уровень исходных знаний, выявить пробелы в знаниях.

Но функция вопроса в обучении студентов значительно шире. В соответствии с функциями вопроса могут быть выделены его различные виды. В практике преподавания психологических дисциплин («Детская психология», «Практическая психология», «Психолого-педагогическая диагностика») нами накоплен опыт ведения диалогических и дискуссионных форм работы со студентами, отработана методика формулировки различных видов вопросов.

Очень важной для повышения эффективности обучения является актуализирующая функция вопроса. Пассивная актуализация сводится к простому напоминанию ранее изученного. А вот для активной актуализации студентам предлагаются вопросы, восстанавливающие в памяти знания, необходимые для понимания и усвоения нового материала. Такие вопросы называют *актуализирующими*, мы их применяем в процессе изучения новой темы, раздела, при введении новых психологических понятий.

В процессе подготовки к практическим занятиям мы сталкиваемся с неумением или ошибочным выполнением студентами интеллектуальных и практических действий. В таких ситуациях мы используем *диагностирующие* вопросы, направленные на выявление причин непонимания какого-либо элемента содержания занятия или причину неумения.

Учитывая взаимосвязь мыслительных и эмоциональных процессов человека, мы стараемся больше применять *стимулирующие* вопросы, цель которых - возбуждение познавательного интереса, потребности разобраться в чем-либо, желания знать и учиться, т.е. формирование внутренних мотивов учебной деятельности.

В работе по формированию познавательных мотивов, активизирующих познавательные процессы, мы применяем следующие виды вопросов: вопрос-сомнение, вопрос-удивление, вопрос-подсказка, вопрос-одобрение.

Мощным фактором активизации мышления является эмоция сомнения. Одновременно она достаточно сильно стимулирует познавательные процессы, настраивая студента на поиск правильного ответа и решения психологической задачи. Постановка *вопроса-сомнения* ставит студента перед проблемой выбора правильного ответа на основе двух (или нескольких) альтернативных мнений. Например: «Не кажется ли вам, что сущность данного явления состоит в...?», «А может быть, причины сложившегося положения заключены в...?», «Но может быть и такой вариант ответа...?», «Может быть, в данной

ситуации поступить лучше так...?», «А как будет выглядеть данное событие, если стать на такую, например, точку зрения...?»

Вопрос-удивление имеет своей целью вызвать эмоцию удивления и тем самым активизировать мыслительные процессы на поиск ответа. Источником эмоции удивления является информационно-познавательное противоречие, которое представляет собой столкновение имеющихся знаний (привычное представление) с новой информацией. Например: «Б.П. Никитин утверждал, что ребёнок африканки на первом году жизни более развит, чем ребёнок европейской матери...».

Огромную стимулирующую и активизирующую роль в обучении играет **вопрос-подсказка**. Его цель - незаметно помочь студенту в преодолении затруднений. Успешные ответы на подобные вопросы вселяют в студентов, особенно первых курсов, уверенность в собственных силах, в успехе. Но здесь требуется особое мастерство преподавателя, потому что невозможно изначально предусмотреть формулировку таких вопросов.

В практике работы со студентами мы используем прямые и косвенные вопросы-подсказки. В первом случае в вопросе фактически указывается искомый способ действия или один из вариантов решения проблемы: «Не кажется ли вам, что выход из сложившегося положения может быть таким...?», «А если попробовать такой вариант решения...?», «Зная сензитивный период развития..., можно предположить... Сложнее формулируются вопросы в форме намёка. В таком случае мы используем аналогию. В качестве аналога выбирается более простое и доступное для понимания явление или понятие.

Явно выраженную стимулирующую роль играет **вопрос-одобрение**. Семантическая структура такого вопроса содержит две компоненты: одобрительную (поощрительную) и вопросительную. Примером вопроса-одобрения могут быть: «Вы на правильном пути, но как объяснить всё-таки, что...?», «Вы правильно назвали это явление, но теперь объясните причины его возникновения».

Выводы. Таким образом, даже это неполное перечисление психолого-дидактических функций вопроса в обучении свидетельствует о многогранности возможностей вопросно-ответного диалога в учебном процессе. Правильно построенный диалог способствует возникновению дискуссии. Педагогически грамотная и психологически обоснованная формулировка вопроса позволяет удерживать внимание студента на занятии, способствует активизации его учебно-познавательной деятельности.

Литература:

1. Активные методы обучения и качество подготовки специалистов в вузе: Межвуз. Сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Онегина. - Л., 1989.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М., 1991.
3. Коробов Е.Т. Активные методы обучения /Подготовка младших специалистов /Монография. - Днепропетровск: Изд-во ДГУ, 1993.
4. Магибиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. - Киев: Вища школа, 1987.
5. Соколов Ю.В. Как активизировать познавательную деятельность учащихся //Педагогика. – 2001. – № 7.

О.П.Микуляк

МЕТОДИКА ПОСТАНОВКИ ЦЕЛЕЙ ПРИ МОДУЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Цель - это сознательный образ ожидаемого результата [13]. Определения целей, предлагаемые различными авторами, в той или иной мере подтверждают эту точку зрения. Так, М.К.Марков [12] определяет цель как «желанное состояние объекта». По Н.А.Бернштейну [2] цель - есть модель потребного будущего. В [13] указываются такие признаки целей, как способность отражать, предвосхищать заранее результаты предстоящей деятельности и регулировать, корректировать ее основные элементы педагогической системы.

Цель может быть представлена в виде вербализованных понятий, суждений, умозаключений или в виде образов, моделей. Однако, как считает И.А.Зимняя [6], образ будущего результата становится целью только тогда, когда имеется потребность, стремление, желание приблизиться к этому результату или достигнуть его. В.А.Якунин [8] определяет цель как указатель будущего состояния системы (объекта), к которому она стремится.

Цели порождаются индивидуальными или общественными потребностями и регулируют человеческую деятельность посредством мотивов. **Мотив - это то, ради чего осуществляется деятельность** [3].

В структуре мотива могут присутствовать различные компоненты и их сочетания. А.Б.Добрович [5] предложено четыре структурных компоненты мотивации:

- удовольствие от самой деятельности;
- значимость для личности непосредственного результата деятельности;
- «мотивирующая» сила вознаграждения за деятельность;
- принуждающее давление на личность, желание избежать «наказания».

Осознав потребность в чем-либо, общество или индивид ставят перед собой цель, достижение которой позволяет удовлетворить эту потребность, и включается в деятельность при наличии ее мотива.

Формирование мотива - сложный механизм соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности [19]. В то же время чрезвычайно важна такая характеристика каждой отдельной личности, которую называют мотивационной сферой. Это тот стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики [6].



Рис. 1. Потребностный треугольник А. Маслоу.

На рис.1 приведен так называемый «*потребностный треугольник*» А. Маслоу из которого следует социальная зависимость человека и его познавательная природа, связанная с актуализацией, откуда очевидно значение собственно-познавательных и коммуникативных потребностей человека при стремлении к достижению чувства собственного

достоинства и самоактуализации, что лежит в основе познавательной активности студентов и деятельности преподавателей по развитию мотивации в процессе модульного обучения.

Связь целей и потребностей может быть различной в зависимости от источника и способа формирования целей [19], то есть, в зависимости от того, являются ли эти цели внешними или внутренними.

Внутренние или инициативные цели формулируются человеком или социальной системой самостоятельно в процессе их деятельности. В этом случае цель определяется потребностями, мотивы трансформируются в цель, то есть мотивы становятся целями (рис. 2).



Рис. 2. Связь внешней (а) и внутренней (б) цели с мотивами деятельности личности.

Внешние цели задаются извне (обществом, объектом управления, педагогом). Они обычно формулируются в виде требований, норм, приказов и как бы накладываются на существующие потребности, мотивы людей. И в этом случае «цель выбирает себе мотив», то есть для достижения внешней цели необходимо, чтобы субъект деятельности нашел для себя мотив, который станет для него побудителем действий в достижении внешней для него цели (рис. 2а). При этом важное значение имеет помощь педагога на этапе мотивации учебного процесса при модульном обучении.

Известны разные способы целеполагания, то есть закрепленные понятия о целях в предписывающих документах и формулировках. Так, цели ставятся через:

- внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития студента;
- учебную деятельность студента;
- содержание изучаемого материала;

- деятельность преподавателя.

Отсюда следует, что разновидностями целей при модульном обучении являются:

- цели образования;
- цели развития;
- цели воспитания;
- цели эмоционально-ценностной ориентации;
- цели управления воспитательным процессом;
- цели управления процессом формирования знаний и умений

студентов и т.д.

На основе трудов Б.Блума - основоположника учения о таксономии целей - формулировка целей предполагает точные указания путей и способов *изменения* в учебном процессе *мышления* (когнитивная область), *чувств* (аффектная область) и *действий* (психомоторная область). В настоящее время при проектировании учебного процесса выделяют цели обучения, развития, воспитания.

При разработке целей нужно знать требования, предъявляемые к ним. Этими требованиями являются ясность, иерархичность и диагностичность [9].

Ясность дидактической цели определяется характером представления об окончательном результате модульного обучения, об субъективных и объективных условиях ее реализации, о реальности или нереальности ее достижения. Ясность цели во многом определяется тем, является ли она внешней или внутренней для субъекта обучения. Поскольку цель направляет, регулирует деятельность в качестве непосредственно ее мотива, учебная цель должна быть ясной не только преподавателю, но и обоснованной, доведенной до сознания студентов, что позволяет ей найти опору в мотивационной сфере обучения студентов. Это свидетельствует о чрезвычайной важности не только процесса целеобразования, но и процесса ее мотивации, уяснения ее студентами, то есть процесса целеполагания.

Поэтому основной задачей преподавателя является не только уяснение и разработка учебных целей, но и формирование у студентов ясного представления о них, потребностей и мотивов, которые будут совпадать с внешними целями и перерастут в ясно осознаваемые внутренние цели.

Иерархичность цели обуславливается структурой дидактической системы и предполагает выделение в главной (стратегической) цели и подчиненных ей тактических и оперативных целей. Исходя из этого, можно утверждать, что иерархичность может быть обоснована при декомпозиции дидактической системы, ее структуры, как по объему, так

и по содержанию. Декомпозиция дидактической системы по объему (вертикальная декомпозиция) предполагает выделение системы различных уровней. Обычно при этом речь идет о специальности или профессии (как метасистеме), подчиненных ей системах специализаций, каждая из которых состоит из циклов учебных дисциплин, включающих отдельные модули, модульные единицы или учебные элементы, в структуре которых выделяют отдельные занятия и их фрагменты.

Стратегические цели дидактической системы специальности или профессии определяют тактические и оперативные цели, конкретизирующие стратегические цели для системы более низкого уровня.

Декомпозиция дидактической системы по содержанию деятельности позволяет выделить в ней два основных компонента: **обучающую деятельность** (ОД) - деятельность педагога (преподавателя) и **учебную деятельность** (УД) - деятельность студентов.

Эти два компонента дидактической системы взаимосвязаны и существуют только в единстве, неразрывной связи. Причем конечный результат учебного процесса определяется целями учебной деятельности, которым подчинены цели обучающей деятельности. В связи с этим, по нашему мнению, цели обучающей деятельности преподавателя (педагога) в конечном итоге должны быть включены в цели учебной деятельности студентов. Таким образом **иерархичность дидактических целей** выражается в учете взаимосвязи, взаимозависимости и взаимообусловленности целей УД и ОД и подчинении целей ОД целям функционирования дидактической системы, то есть целям учебной деятельности, а также в подчинении целей учебной деятельности любой дидактической системы целям системы более высокого уровня [1].

Диагностичность (измеримость) целей характеризуется возможностью представить результат деятельности в виде внешних, опознаваемых их характеристик (качественных и количественных). В.А. Казаков [12] предлагает рассматривать этот результат с позиции способа его существования и способа его выражения (то есть форм представления результата). Как следует из изложенного выше результат учебного процесса и **результат обучающей деятельности можно определить только через результат от учебной деятельности**. Этот результат представляет собой определенное приращение опыта личности, преобразованного в учении. Способ существования этого приращения – совокупность сформированных студентами знаний, умений, навыков, а формой представления результатов учебной

деятельности являются материальные продукты этой деятельности: выполнение самостоятельной работы, подготовка к семинару, выполнение лабораторной, практической работы, решение задачи, а также вербализованные новые знания.

Познавательная деятельность студентов направлена на отражение и восприятие действительности в мышлении субъекта этой деятельности, присвоение сведений об окружающем мире в виде системы понятий, суждений, представлений, образов, а также ориентированных основ деятельности. Итог этой деятельности характеризуется ее социально-психологическим эффектом - результатом познавательной деятельности: знаниями и развитием познавательных возможностей студентов при выполнении такой деятельности, что, в свою очередь, обеспечивает дальнейшую познавательную деятельность, а также переход к деятельности практической и контрольной.

В энциклопедическом словаре [17] *знания определены как проверенный опытом результат познания действительности*, верное ее отражение в мышлении человека.

В.А.Казаков [9] рассматривает *знания как систему понятий о предметах и явлениях, усвоенных в результате воспитания, аналитико-синтетического мышления, запоминания и фактической деятельности*.

В нормативных документах [10] прямо указано на то, что *знания являются результатом познавательной деятельности*, они проявляются в системе понятий, суждений, представлений и образов, а также ориентационных основ деятельности, усвоенных студентами, которая имеет определенный объем и качество. Однако и объем, и качество знаний можно идентифицировать и измерить только в результате их проявления в практической преобразующей деятельности студентов или при контроле результата их вербализованного представления.

Практическая (преобразующая) деятельность студентов заключается в изменении предметов деятельности. Итог такой практической деятельности обучаемого субъекта характеризуется и ее социально-психологическим эффектом - результатом и ее материализованным выражением - продуктом. Результатом практической учебной деятельности обучаемого субъекта (студента) являются умения, приобретенные им, развитие способности выполнять практические действия, а также знания, приобретенные при этом:

Умения - это результат овладения новым действием (или новым способом действия). В.А. Казаков [9] определяет умения как

способность человека продуктивно с должным качеством и на протяжении определенного периода выполнять работу в новых условиях. Оценить умения или приращение умений студента можно только при реализации этих умений в практической деятельности путем оценки способов и продуктов этой деятельности. В качестве примеров продуктов практической учебной деятельности могут служить ответы на решенные задачи, составленные рефераты, подготовленные таблицы с результатами исследовательской работы, выполненные схемы, выведенные закономерности.

Функцию контроля и анализа соответствия продуктов практической учебной деятельности поставленным целям выполняет контрольная (или контрольно-аналитическая) работа, которая также характеризуется ее результатом и продуктом. Результатом контрольно-аналитической деятельности студентов, по нашему мнению, является выработка умений осуществлять эту деятельность (самоконтроль и самоанализ) и развитие способностей к такого рода деятельности. Продуктом же контрольной работы являются выводы, заключения, рекомендации о степени соответствия продуктов учебной деятельности ее целям.

Результат учебных действий (приобретения знания, умения, способности к познавательной, практической и контрольной деятельности), является психологической характеристикой деятельности, может проявляться и идентифицироваться только в ходе самой учебной деятельности путем анализа и оценки ее продуктов и вербализованного результата.

Знания можно оценивать только тогда, когда они проявляются в способности выполнять умственную и практическую деятельность, умения - только в случае, если они реализуются в виде работы, при выполнении которой создается продукт, подлежащий оценке или вербализованный результат.

Поэтому требованию диагностичности дидактической цели отвечает только такой способ ее формирования, при котором цель представляется в виде описания предусмотренных вербализованных результатов и продуктов учебной деятельности с указанием их качественных и количественных характеристик.

Такому варианту формы представления дидактической цели соответствует так называемый «задачный метод», предложенный В.А.Казаковым [9]. В описание дидактической цели включается определение класса учебных задач, которые должен решить студент, и сами эти задачи (или задания) с эталоном ответов, образцами решения или описанием выполнения задания, то есть требуемые продукты

учебной деятельности. Такой же метод предусмотрен в комплексе «Нормативных документов» [10], в котором в качестве учебных задач предложено использовать массивы текстов с эталонными образцами ответов.

Формулировку целей следует дополнить перечнем умений, которые необходимо сформировать у студентов для решения указанных задач, и знаний. В том же «Комплексе ...» [10] предложено указывать вид умений (действий), разделяя их на умственные и практические. Умственные умения необходимы для проведения мыслительных операций в уме. В этом случае мыслительные операции делятся на знаково-умственные (умения оперировать в уме знаками) и предметно-умственными (умение оперировать в уме образами предметов).

Умения могут отличаться не только способом и объектом преобразования, но и уровнем их сформированности. Поэтому необходимые умения следует дополнить указанием этого уровня. Различают [8] три уровня сформированности умений:

ОИИ - уметь выполнять действия с **опорой на источник информации**, внешний для субъекта деятельности (например, схема, алгоритм, инструкция, указание и т.д.);

С - уметь выполнять действия **самостоятельно** без использования внешних источников информации с опорой на усвоенные ранее знания и сформированные умения;

СА - уметь выполнять действия **самостоятельно в автоматическом** режиме, то есть на основе прочно сформированных автоматизированных умений.

Структура знаний позволяет отнести их к одному из двух классов [11]:

первый класс - знания о системе сведений, накопленных человечеством - термины, понятия, правила, научные факты, законы, их последствия, принципы, аксиомы, научные теории, гипотезы, ведущие идеи наук, экспериментальные знания, знания методов и процедур, прикладные и исторические знания;

второй класс - знания об опыте существования способов деятельности, опыт применения знаний первого класса на практике. Именно эти знания лежат в основе формирования практических умений и навыков и представляют собой ориентировочную основу деятельности. Знания же первого класса необходимы для формирования знаний второго класса.

Уровни сформированности знаний указывают различными способами. В «Нормативных документах» [10] предлагается различать три уровня усвоения учебного материала:

ОО - ознакомительно-ориентировочный уровень. Знания этого уровня обеспечивают ориентировочные представления о понятиях, изучаемых студентами; они способны повторить формулировки определений, положений, законов, знают, как выполнить типовые действия без изменения ситуации;

ПА - понятийно-аналитический уровень. Студенты имеют четкое представление об изучаемых объектах, способны осуществить смысловое выделение, объяснить, проводить анализ, переносить ранее усвоенные знания в типовые ситуации;

ПС - продуктивно-синтетический уровень. Студенты имеют глубокие знания об изучаемых объектах, способны осуществлять синтез, генерировать новые представления, переносить ранее усвоенные знания в новые нетипичные, нестандартные ситуации.

Как следует из приведенного описания уровней сформированности знаний и умений, эти уровни характеризуются результатами обучения, выраженными в опознаваемых действиях студентов (идентификаторах уровня).

Эти уровни характеризуют знания через действия студентов, но не указывая таких признаков умений, как уровень их сформированности.

Например, идентификатор «опознание объектов среди предметов ряда» свидетельствует о том, что студент умеет выделить необходимый предмет среди ему подобных. В то же время не определено, сделает ли он это на основе сравнения с имеющимся классификатором, учебником, справочником или на основе анализа усвоенных мысленных образов ряда предметов и знания их отличий. М.П.Сибирская [15] на основе уровней усвоения учебного материала, предложенных В.П. Беспалько, использует такие уровни: ученический (начальный), алгоритмический (репродуктивный), творческий, эвристический.

В.П.Симонов [16] уровни усвоения учебного материала (распознавание, запоминание, понимание) дополняет четвертым уровнем - элементарные (простейшие) умения и навыки, и пятым - перенос. В простейшие умения и навыки включены: сформированность аппарата умственной деятельности (например, умение вскрывать причинно-следственные связи) и все виды умений.

Анализ различных методов представления дидактических целей и их соотношения с уровнями усвоения учебного материала позволяет сделать вывод о том, что наиболее полное представление о них можно

сформировать, если указать, какие умственные и практические действия должен выполнять студент после дидактического цикла и как он их должен выполнять.

По нашему мнению, этим требованиям в большей мере отвечает система, предложенная в [10] и построенная на основе разделения необходимых умений на умственные и практические разной степени сформированности (ОНИ, СиСА) и знаний уровней ОО, ПА и ПС.

Этот способ формирования целей позволяет описать как дидактические цели (когнитивная область целей), так и развивающие цели, цели формирования познавательных способностей в учебном процессе по дисциплине, то есть усвоения общенаучных методов, лежащих в основе решения продуктивных творческих и эвристических задач.

Цель может выполнять функцию управления в учебном процессе в том случае, если она удовлетворяет требованиям, перечисленным ниже:

- разработаны цели разных уровней: от главного (стратегическая цель) до нулевого (рабочая цель), причем цели низших уровней подчинены целям высших уровней. Например, преподаватель учебной дисциплины, формируя ее цели, должен предварительно ознакомиться и трансформировать для своей дисциплины цели образования, цели специальности и цели учебной дисциплины. Формулировка целей учебной дисциплины конкретизируется в целях разделов, тем, а цели учебной темы - в целях отдельных видов занятий; лабораторных, самостоятельной работы, практических занятий, лекций;

- дидактические цели, представленные через обучающую деятельность (сформировать, научить...), через содержание (проработать главу, проанализировать статью...), обязательно должны быть дополнены перечнем знаний и умений, которыми должен обладать студент в данном дидактическом цикле с указанием необходимого уровня сформированности этих знаний и умений;

- указаны развивающие цели, которые должны быть достигнуты при изучении темы. Например, сформулировать (или развить) умение спланировать эксперимент или выполнить графическое представление его результатов после статистической обработки.

Цели, сформированные таким образом, обеспечат возможность правильного выбора содержания учебной информации, форм, методов и приемов учебного процесса, то есть типа дидактической технологии и технологии контроля.

Мы рассмотрели методику постановки целей при модульном обучении. Однако преподавателям нередко приходится не только

формулировать цели учебного процесса, исходя из заданных требований или целей дидактического цикла более высокого уровня, но самим разрабатывать эти цели. Основой таких целей служат требования к профессиональной подготовке специалиста - его квалификационная характеристика: перечень функций его труда определяют дидактические цели - то есть действия, которые должен выполнить специалист, и необходимый уровень их сформированности, который должен быть обеспечен в учебном процессе. Эти действия и играют роль дидактических целей, что достаточно глубоко обосновано Е.Э. Коваленко [7, 8].

Хотя результат учебного процесса, как указано выше, планируется путем формирования учебных целей, преподаватель при проектировании учебного процесса разрабатывает и цели обучающей деятельности, которые помогают ему организовать свою методическую и учебную работу. Эти цели составляют базу для планирования работы преподавателя на основе определения ее задач. Например: разработать методику преподавания дисциплины, раздела, темы, занятия; подготовить контрольный аппарат (тесты различного уровня и типа), дидактический материал для применения ТСО, повысить свою квалификацию по определенным направлениям.

Цели обучающей деятельности при модульном обучении и обязательной связи с целями учебной деятельности имеют относительную самостоятельность и характеризуются теми же особенностями и свойствами, которые перечислены для учебной деятельности. Преподаватель определяет для себя главную цель на длительный период времени, промежуточные цели, достижение которых необходимо для обеспечения подчиненных задач на более короткий период (например, на учебный год) и рабочие цели, соответствующие целям подготовки к преподаванию отдельных тем, занятий, учебных вопросов. Эта особенность целеобразования для обучающей деятельности при модульном обучении требует достаточной определенности перспектив работы преподавателя; только в этом случае преподаватель может решить основные задачи своей деятельности и деятельности студентов.

Литература:

1. Белова Е.К., Изюмская Г.В. Дидактическая цель как систематизирующий фактор дидактической системы //Професійна освіта. Теорія і практика. - Харків: № 2 (10), 1999. - С. 18-27.
2. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. - М: Академия, 1966. - 246 с.
3. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 242 с.

4. Божович Л.И. Избранные психологические труды /Под.ред Д.И.Фельдштейна. - М.: Логос, 1995. - 234 с.
5. Добрович А.Б. Воспитателю о психологи и психологи общения. - М.: Педагогика, 1987. - 196 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 1999. - 334 с.
7. Коваленко О.Е. Стан методичної підготовки та шляхи її удосконалення.//Проблеми освіти: Науково-метод.збірн. - К.: ІЗМН, 1998. - Вип.12.-С. 54-58.
8. Коваленко О.Е. Методичні основи технології навчання. - Харків: Основа, 1998.-165с.
9. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. - К.: Вища шк. 1990. - 264 с.
10. Комплекс нормативных документов для разработки составляющих систем и стандартов высшего образования // Стандарты и качество. - 1996. № 4, С. 56-79.
11. Лозовая О.И., Камышеченко Е.Н. Педагогика. - Белгород: Изд-во Белгород, гос. университета, 1997. - 312 с.
12. Марков М.К. Теория социального управления. - М.: Экономика, 1978.-184 с.
13. Педагогические технологии /Уч.пособие. - Белгород: Изд-во Белгород, гос. университета, 1998. - 164 с.
14. Психологические механизмы целеобразования / Под. ред. О.К. Тихомирова. - М.: Высш.шк., 1977. - 264 с.
15. Симбирская М.П. Педагогические технологии в профессиональном обучении. - СПб.: Полиус, 1996. - 148 с.
16. Симонов В.П. Качество образования: что в основе? Как ее определить? //Стандарты и качество. - 1994. - № 12. - С. 55-58.
17. Советский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1984.-534с.
18. Якунин В.А. Педагогическая психология. - СПб.: Полиус, 1998. - 322 с.
19. Якобсон Б.К. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности //Вопросы психологии. - № 5. - 1994. - С. 48-56.

Е.А.Фомина

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ С УЧАЩИМИСЯ

Многочисленные беседы, проведенные с детьми и их родителями, свидетельствуют о том, что ребят угнетают не столько трудности познания, сколько трудности общения- с учителем и одноклассниками. За неудачами в учении часто кроются неуспехи в общении. Вот почему каждый учитель должен правильно наладить педагогическое общение со своими учениками.

Педагогическое общение - система ограниченного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание

воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Педагог является инициатором этого процесса, организуя его и управляя им.

Общение в педагогической деятельности выступает как средство решения учебных задач, как социально-психологическое обеспечение воспитательного процесса и как способ организации взаимоотношений воспитателя и детей, обеспечивающий успешность обучения и воспитания.

Педагогическое общение должно быть эмоционально комфортным и личностно развивающим. Профессионализм общения учителя состоит в том, чтобы преодолеть естественные трудности общения из-за различий в уровне подготовки, способности помогать ученикам обрести уверенность в общении в качестве полноправных партнеров учителя. Для учителя важно помнить, что оптимальное общение – не умение держать дисциплину, а обмен с учениками духовными ценностями. Общий язык с детьми - это не язык команд, а язык доверия.

Основным средством педагогического общения является устная речь. Слово учителя должно воздействовать на чувства и сознание, должно стимулировать мышление и воображение, создавать потребность поисковой деятельности.

В системе профессионального педагогического общения взаимодействуют вербальные (речь) и невербальные средства общения (жесты, мимика).

Планирование педагогического общения и подготовка к нему.

Особенностью речи учителя является ее направленность, обращённость к ученикам. Наблюдательный педагог всегда строит свою речь на предвидении возможной реакции на нее своих воспитанников. Он может заранее представить, как отреагирует на его слова скептик, в какой мере затронет речь легко ранимого ученика, какую оценку она найдет во взгляде. Такое предвидение поможет педагогу более рационально организовать свою речь, скорректировать ее при общении.

В других случаях речь учителя – импровизация в прямом смысле этого слова, речь неподготовленная, рождающаяся, когда условия требуют немедленной реакции учителя. Именно здесь проявляется общая и педагогическая культура учителя, его опыт взаимоотношений с учениками.

Технология общения.

Владение технологией общения помогает педагогу организовывать правильное поведение в конкретной ситуации.

Неверное педагогическое воздействие или неверная форма общения, выбранная для взаимодействия, может привести к конфликту между учителем и учеником. Учителю важно правильно использовать приспособления в общении, т.е. систему приемов (психологических, мимических, пантомимических, речевых, двигательных и и.д.), избираемую для организации структуры общения, адекватной задаче и особенностям педагогической ситуации. Не даром Макаренко писал: «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не подойдет или не почувствует того, что нужно».

Начинающий педагог должен формировать у себя навыки включения системы коммуникативных приспособлений в каждой новой педагогической ситуации. Одним из средств, подкрепляющих воздействие общения, можно назвать инициативность, которая требует определенного поведения и звучания речи. В системе педагогического общения инициативность выступает как важнейшая коммуникативная задача педагога. Естественно, что формы выражения инициативности разнообразны:

- педагог открыто выступает как инициатор общения.
- он выступает как скрытый инициатор деятельности, причем в этом случае у школьников создается впечатление, что инициаторами этой деятельности являются они сами.

Процесс восприятия и понимания речи учителя учащимися тесно связан со сложным процессом учебного слушания. Поэтому ясно, что процесс правильного восприятия учащимися учебного материала зависит от совершенства речи учителя.

Дети особенно чутки к речевым данным педагога. Неправильное произношение каких-либо звуков вызывает у них смех, монотонная речь вызывает скуку.

Средства повышения коммуникативности педагога

Для учителя важны следующие коммуникативные умения:

- владеть «чтением по лицу» (социальной перцепцией).
- понимать личность ученика, его психическое состояние.
- «подавать себя» в общении с учащимися.
- оптимально строить свою речь в психологическом плане, те умения речевого общения, речевого и неречевого контакта с учащимися.

В самостоятельной работе педагога по повышению коммуникативных способностей можно выделить несколько направлений: самоконтроль и развитие умений выразительной речи;

развитие общих психофизических особенностей личности, создающих предпосылки для успешного владения речевыми навыками и умениями

В результате многочисленных исследований и экспериментов психологи и педагоги советуют учителям для развития коммуникативных способностей следующее:

➤ учитель не должен открыто демонстрировать педагогическую позицию. Для детей слова и поступки педагога должны восприниматься как проявление его собственных убеждений, а не только как исполнение долга. Искренность педагога – залог прочных контактов с воспитанниками.

➤ адекватная оценка собственной личности. Познание себя, управление собой должно стать постоянной заботой каждого учителя. Особого внимания требует умение управлять своим эмоциональным состоянием: воспитательному процессу вредит раздражительный тон, преобладание отрицательных эмоций, крик.

➤ педагогически целесообразные отношения строятся на взаимоуважение ученика и учителя. Надо уважать индивидуальность каждого школьника, создавать условия для его самоутверждения в глазах сверстников, поддерживать развитие положительных черт личности.

➤ увеличение речевой деятельности учеников за счет уменьшения речевой деятельности учителя – важный показатель мастерства общения учителя.

➤ даже при незначительных успехах учеников быть щедрым на похвалу. Хвалить нужно в присутствии других, а порицать лучше наедине. Учительская речь должна быть при этом выразительной. И если даже у вас не поставлен голос, вас могут выручить жесты, мимика, взгляд.

➤ сделать родителей своих учеников союзниками педагогических намерений.

➤ содержание бесед должно быть интересно обеим сторонам.

Если педагог будет следовать этим советам, то избежит многих проблем и трудностей в общении.

Литература:

1. Бодалев А. А. Личность и общение. М., 1983.
2. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М., 1987.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону, 1997.
4. Знаков В. В. Понимание в познании и общении. – М., 1994.
5. Каган М. С. Мир общения – М., 1988.

6. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный, 1979.
7. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. – М.: Просвещение, 1990
8. Леонтьев А. А. Психология общения. – М., 1997.
9. Петровская Л. А. Компетентность в общении.
10. Реан А.А. Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива. – Л., 1988.

ВИХОВАННЯ

Д.М.Мальцева

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

Необходимым условием в работе с одарёнными детьми является наличие у учителя навыков распознавания одарённости своих учеников, создание для них оптимальных условий в плане учёбы и отношений со сверстниками, учёт их индивидуальных особенностей и темперамента.

Обучение одарённых младших школьников строится на принципах опережающего обучения. При этом важно, чтобы школа проводила обучение по гибким программам. От учебных программ зависит процесс успешного развития и реализации потенциальных особенностей одарённых.

Существуют опасения, что одаренные дети, занимающиеся по специальной программе и быстро усваивающие сложные сведения, могут, тем не менее, иметь определенные пробелы в базовых знаниях или навыках, необходимых для дальнейшей учебы. Развитие ребенка в математике может быть затруднено, если он не сумел приобрести определенные начальные математические знания, прежде чем перешел к более сложному материалу.

Существуют специальные методы обучения и развития одарённых детей. Выбор конкретного метода зависит от индивидуальных потребностей и способностей одарённого. Эти приёмы и методы разработаны В.Ф. Шаталовым: двукратного изложения нового материала, метод инспекции, взаимоконтроль, работа с листами опорных сигналов, метод опережающего обучения и др.

Существует мнение, что одаренные учащиеся не должны встречать ограничений при переходе к изучению более сложного материала, даже если они и не освоили в полной мере всех элементов общепринятой учебной программы. Такого рода препятствия тормозят развитие потенциальных способностей. Необходимо стимулировать у ребенка желание выразить свои собственные мысли и одновременно помогать ему осваивать необходимый базовый материал, без которого невозможно дальнейшее продвижение в учебе.

Подход, основанный на стимулировании активной исследовательской деятельности ученика, иногда называется самообучением, а иногда методом открытий. Описывая этот метод, Каган (1967) отмечает, что с его помощью можно:

1) повысить вовлеченность ребенка в учебный процесс, способствующий повышению эффективности усвоения;

2) повысить уверенность ребенка в своих силах;

3) воспитать определенную независимость взглядов. Треффингер в свою очередь предлагает следующие рекомендации педагогам по выработке в детях исследовательских наклонностей:

1) не делайте скоропалительных допущений, на основе тщательного наблюдения и оценки определяйте сильные и слабые стороны детей, не следует полагаться на то, что они уже обладают определенными базовыми навыками и знаниями;

2) не сдерживайте инициативы детей и не делайте за них то, что они могут сделать (или могут научиться делать) самостоятельно;

3) приучите детей к навыкам самостоятельного решения проблем, исследования и анализа ситуаций;

4) используйте трудные ситуации, возникшие у детей в школе или дома, как область приложения полученных навыков в решении задач;

5) подходите ко всему творчески.

Большинство педагогов сходятся во мнении, что наиболее важной целью любого курса обучения является пробуждение в детях активных исследовательских интересов. Многие программы обучения подвергаются жесткой критике за то, что готовят потребителей готовых знаний. Активность и глубокая вовлеченность в учебный процесс способствуют расширению интересов и форм познания. Треффингер (1974) утверждает, что большинство исследований личных характеристик одаренных, талантливых и высокотворческих личностей говорит о том, что они обладают критичностью, независимостью мышления и суждений, инициативой и настойчивостью. Действительно, примером такой личности является В.Ф. Шаталов, имеющий независимое педагогическое мышление, создавший свою уникальную систему обучения, развития и воспитания учащихся. Подтверждением этому является то, что многие его учащиеся экспериментальных классов пошли в науку, сделали открытия: 63 кандидата наук и 12 докторов наук.

Воспитание целеустремленности и настойчивости в одаренных детях имеет огромное значение, так как является залогом успехов в учебной деятельности. Стремление доводить дело до конца можно воспитать в детях при помощи соответствующего мотивирования и подкрепления. Как показывают результаты исследований, дети не реализуют своих способностей, если родители соответствующим образом не подкрепляют в них настойчивость и упорство. Учителя и

родители не должны скупиться на устную похвалу в адрес детей, проявляющих упорство и целеустремленность. Наконец, учитель может предложить своим ученикам интересное, сложное задание и предоставить достаточный период времени на его выполнение. Так, В.Ф. Шаталов даёт плашки с задачами на длительное время. Многие специалисты полагают, что привитое ребенку стремление доводить дело до конца впоследствии может стать его внутренней потребностью.

Учебная программа обязательно должна предусматривать развитие творческих способностей. Некоторые педагоги считают, что творческое начало следует развивать с самого раннего возраста, так как иначе оно может быть подавлено уже к 5-летнему возрасту.

Большое значение в развитии творческих способностей у детей отводится методике преподавания. Одним из основных условий развития творческого мышления является создание атмосферы, благоприятствующей появлению новых идей и мнений. Первая ступень на пути создания такой атмосферы — развитие чувства психологической защищенности у детей. Следует помнить, что критические высказывания в адрес детей и создание у них ощущения, что их предложения неприемлемы или глупы, — это самое верное средство подавить их творческие способности. К мыслям, высказываемым детьми, учителю следует относиться с уважением. Более того, учитель должен поощрять детей в их попытках браться за сложные задачи, развивая тем самым их мотивацию и настойчивость. Так, В.Ф.Шаталов использует метод «Наташкины окна», когда неуверенной девочке даёт задачу интересную и сложную и она решает её за неделю.

К общим способам стимуляции творческой активности относятся:

1. Обеспечение благоприятной атмосферы. Доброжелательность со стороны учителя, его отказ от высказывания оценок и критики в адрес ребенка способствуют свободному проявлению дивергентного мышления.

2. Обогащение окружающей ребенка среды самыми разнообразными новыми для него предметами и стимулами с целью развития его любознательности.

3. Поощрение высказывания оригинальных идей.

4. Обеспечение возможностей для упражнения и практики. В экспериментальных классах у В.Ф. Шаталова учащиеся решают 30 задач за урок.

5. Использование личного примера творческого подхода к решению проблем.

6. Предоставление детям возможности активно задавать вопросы.

Занятия таят в себе массу возможностей для активизации дивергентного мышления, одним из средств для этого служит фантазия. Чтобы пробудить детскую фантазию, учитель может, например, попросить детей назвать те вещи, которые они бы взяли с собой в путешествие на другую планету, или попытаться увидеть мир глазами муравья. Возможно также применение метода «мозгового штурма» всем классом. Например, учитель произносит такие слова: «Некоторые дети любят драться. Что можно предпринять в этой ситуации?» После завершения «мозгового штурма» учитель может предложить детям свою помощь в выработке критериев для оценки выдвинутых предложений. Если кто-нибудь из детей выскажет мысль, что драчунам необходимо давать сдачи, учитель может спросить; «Что, по-вашему, в таком случае произойдет? Как будет чувствовать себя тот, кого ударили?» В конечном итоге функции учителя в таких случаях сводятся к оказанию помощи детям в выработке критериев и оценке их предложений.

В качестве примера приведём образец индивидуальной программы по изучению окружающего мира на тему «Насекомые». Даются практические задания: собери коллекцию насекомых, сделай рисунки, запиши что нового узнал, расскажи о проведённых исследованиях, сравни способы адаптации насекомых и людей к сезонным условиям, изобрази в рисунках, напиши рассказ или стихотворение о насекомом, соедини двух насекомых в одном рисунке, для создания новых видов насекомых, оцени действия и поступки людей по отношению к насекомым.

Педагоги, работающие с одарёнными детьми, должны быть максимально внимательны к подбору вариантов творческих заданий для своих учеников. Даже тщательно разработанная программа окажется неэффективной, если она не будет предусматривать развитие восприимчивости у детей.

Литература:

1. Индивидуальные программы для одарённых младших школьников: Учебно-методическое пособие / Сост. Д.М. Мальцева. – Донецк: ДООУ, 2002. – 56с.
2. Одарённые дети / Под ред. Слуцкого В., М.: Прогресс, 1991.
3. Шаталов В.Ф. Соцветие талантов – М.: 2003.

ЗМІСТ**ВИЩА ШКОЛА**

<i>В.К.Сарієнко</i>	3
ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	
<i>Т.Ф.Андрющенко, Л.П.Иванченкова</i>	8
ЗАДАЧИ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	
<i>Л.М.Выговская</i>	11
СИСТЕМНЫЙ ХАРАКТЕР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ- ФИЛОЛОГОВ	
<i>В.А.Лівенцова</i>	15
ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗГІДНО ДО ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ	
<i>М.І.Гринчук</i>	22
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ - ІННОВАТОРА В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПІДГОТОВКИ ТА ПЕРЕПІДГОТОВКИ	
<i>І.М.Ключковська</i>	29
СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
<i>В.И.Ковалевський, Н.В.Пашкова</i>	36
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ	
<i>Е.А.Коровка</i>	42
ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ДИСЦИПЛИН	
<i>Т.В.Лопухина</i>	46
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА	

<i>М.Л.Луїна</i>	50
ПОНЯТТЯ “СТАНДАРТ ОСВІТИ” У РОЗРОБКАХ СУЧАСНИХ НАУКОВЦІВ	
<i>Т.В.Максимова</i>	55
ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ (ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ) В РАМКАХ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОГО СТАНДАРТА	
<i>Н.В.Нашко, І.А.Глазова</i>	59
ДІЯЛЬНІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ	
<i>Н.В.Самойленко</i>	62
ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ	
<i>О.О.Стягунова</i>	67
ДІЛОВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО–ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ	
<i>О.В.Трошкін</i>	71
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНІЦІАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО- ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
<i>Л.В.Чекараміт</i>	76
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ	
<i>Г.О.Шикарева</i>	81
СЕМАНТИЧНИЙ КОНСПЕКТ ЯК БАЗА ДЛЯ СКЛАДАННЯ ОПЕРАЦІЙНОЇ ПРЕДМЕТНОЇ МОДЕЛІ СТУДЕНТА З КУРСА «УКРАЇНСЬКА МОВА ТА МЕТОДИКА ЇЇ ВИКЛАДАННЯ»	

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

<i>Н.В.Бухлова</i>	87
ФОРМУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У КЕРІВНИЦТВІ САМООСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ	
<i>Л.М.Кидина</i>	93
ДИАЛОГИЧЕСКИЕ И ДИСКУССИОННЫЕ ФОРМЫ	

ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТІЙ	
<i>О.П.Микуляк</i>	96
МЕТОДИКА ПОСТАНОВКИ ЦЕЛЕЙ ПРИ	
МОДУЛЬНОМ ОБУЧЕННІ	
<i>Е.А.Фомина</i>	107
ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧЕСКІЕ УСЛОВІЯ	
УСПЕШНОГО ОБЩЕНІЯ УЧИТЕЛЯ С УЧАЩИМИСЯ	
ВИХОВАННЯ	
<i>Д.М.Мальцева</i>	112
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У	
ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ	

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 листопада 1999 р.

№ 3-05/11

м. Київ

Відповідно до постанови президії ВАК України від 13.01.1999 № 1-02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

Додаток до постанови президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3-05/11.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально-виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України).