

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди



**НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ
ЯК ЧИННИК УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Збірник наукових праць

Випуск 4

Харків
2011

УДК [378.147:001.89] – 057.875

ББК 74.580.268

Н 34

Редакційна колегія:

Л.І.Білоусова, канд.фіз.-мат.наук, професор

В.Д.Зоря, канд.фіз.-мат.наук, доцент

Н.В.Олефіренко, канд. пед.наук, доцент

*Затверджено вченою радою
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди
(Протокол № 4 від 05.04.2011 р.)*

Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя: зб. наук. пр./редкол.: Л.І.Білоусова та ін. – Х.: Віровець А.П. «Апостроф», 2011. – Вип.4. –136 с.:іл.

Збірник наукових праць викладачів, аспірантів та студентів фізико-математичного факультету ХНПУ імені Г.С.Сковороди містить матеріали доповідей науково-практичного семінару з актуальних проблем організації науково-дослідної роботи майбутніх учителів дисциплін природничо-математичного напрямку. Розглядаються шляхи і напрями організації науково-дослідної роботи студентів та актуальні питання їх професійної підготовки.

Розраховано на наукових і практичних працівників, викладачів вищої школи, магістрантів та студентів вищих навчальних закладів.

УДК [378.147:001.89] – 057.875

ББК 74.580.268

© Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди, 2011

Зміст

Вакуленко Т.С., Калашнікова Л.М., Пономарева Н.С. Використання завдань в тестовій формі як засобу систематизації та узагальнення знань школярів у процесі самостійної роботи	5
Василенко І.Є., Наумов Б.М. Формування моральних якостей школярів	13
Васильєва С.О., Єрмолаєва О.О. Вплив телебачення на виховання підлітків.....	21
Гайворонська Ю.О. Психолого-педагогічні умови застосування технології ситуаційного навчання у педагогічних вищих навчальних закладах	30
Гончаренко Н.М., Дейніченко Т.І. Характеристики профільної диференціації навчання	38
Гончаров О.І. Пропозиції щодо поліпшення управління в різних напрямках діяльності вищого навчального закладу.....	44
Горейчук В.Г., Рогова Т.В. Формування фасилітуючої позиції у майбутніх учителів.....	49
Гризун Л.Є., Фурсова А.О. Інформаційні технології менеджменту для формування освітнього середовища школи	53
Гриньов В.Й., Почерніна А.Г. Проблема індивідуалізації на уроках фізичної культури.....	62
Дейниченко Г.В., Охріменко Г.В. Виховання колективізму у школярів засобом ігрової діяльності.....	66
Котко Я.О. Педагогічні підходи до тлумачення поняття електронного підручника.....	69
Коханова О.О., Попова О.В. Інтегрований урок як засіб формування загальнокультурної компетентності учнів основної школи	74
Кривуля Т.І., Пономарьова Н.О. Диференційований підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів інформатики	79

Лазарєва О.М., Мазурець О.О. Педагогічна наука про методи і прийоми створення ситуації успіху в навчальній діяльності	86
Ольховський Є.О., Плішко В.В. Порівняльна характеристика програмних засобів для статистичної обробки даних	94
Пижук В.В., Собченко Т.М. Методи діагностики обдарованості дітей у загальноосвітній школі	100
Пісоцька М.Е., Худенко В.Т. Питання формування позитивної мотивації до уроків естетичного циклу засобами музично-ритмічних дидактичних ігор	106
Плотникова С.В., Рибалко Л.С. Деякі питання редагування педагогічних видань	114
Рижкова А.Ю., Трубавіна І.М. Економічне виховання в сім'ї	118
Савченко А.С. Професійна діяльність як об'єкт наукового дослідження.....	123
Смагін В.І., Соколова Ю.М. Реалізація дидактичних принципів навчання у творчому середовищі закладів позашкільної освіти	129
Відомості про авторів	134

ВИКОРИСТАННЯ ЗАВДАНЬ В ТЕСТОВІЙ ФОРМІ ЯК ЗАСОБУ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ТА УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗНАНЬ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Т.С.Вакуленко, Л.М.Калашнікова, Н.С.Пономарева

Постановка проблеми. Удосконалення організації навчально-виховного процесу в закладах освіти є одним із пріоритетних напрямків досліджень у сучасній педагогічній науці, оскільки сьогодні потрібні фахівці, які здатні самостійно поповнювати свої знання, творчо застосовувати їх в конкретних ситуаціях професійної діяльності. Реалізація цієї мети тісно пов'язана з посиленням ролі самостійної роботи школярів у навчальному процесі.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження питань самостійної роботи учнів, сутності, форм і методів її організації завжди було в центрі уваги педагогічної науки та практики, зокрема розглядалися такі аспекти проблеми: сутність поняття самостійної роботи (В.Буряк, Б.Єсипов та інші); питання організації самостійної роботи (М.Асаналієв, М.Гарунов, Е.Гапон); з'ясування рівнів самостійної роботи (П.Підкасистий та інші). У психолого-педагогічній літературі знайшли також відображення різноманітні аспекти проблеми систематизації та узагальнення: систематизація та узагальнення знань засобами підручника (І.Я.Лернер), методи систематизації знань у навчальному процесі (А.В.Онищук), схеми основних зв'язків навчального матеріалу та матриці його структурних частин (Б.І.Коротяєв); систематизація та узагальнення знань в межах різних предметів природничого циклу (В.М.Монахов та ін.). Завдання у тестовій формі розглянуті в аспекті сутності поняття тест та класифікації тестів (В.С.Аванесов, Т.В.Солодка).

Мета статті: розглянути можливість організації самостійної роботи школярів з метою узагальнення їх знань, використовуючи завдання в тестовій формі.

Виклад основного матеріалу. Експериментальне дослідження було проведено з метою перевірки висунутої гіпотези, яка полягала в тому, що використання завдань у тестовій формі в процесі самостійної роботи школярів сприятиме систематизації й узагальненню їх знань за умов оволодіння ними прийомами роботи з завданнями тестів.

Аналіз педагогічних досліджень організації пізнавальної діяльності школярів [1, 2, 3, 4, 5] дозволяє виділити наступні етапи самостійної роботи з використанням комп'ютеру як засобу формування системних знань школярів:

1. Діагностико-підготовчий;
2. Змістовно-процесуальний;
3. Контрольно-коригувальний.

У рамках підготовки до експериментальної роботи було проведено анкетування, опитування та співбесіди, в яких взяли участь 73 учні 10-их класів ЗОШ № 73 міста Харкова.

Як показало опитування, 87,7 % учнів відчують ускладнення при виконанні завдань самостійної роботи, 78 % учнів вказували на необхідність спеціальної підготовки до виконання завдань самостійної роботи різної складності. 90 % учителів показали, що вони майже не використовують можливості комп'ютера при організації самостійної роботи учнів з метою формування їх системних знань, а здебільшого застосовують його як один із наочних засобів.

Діагностично-підготовчий етап здійснювався з метою виявлення наявності наступних умінь учнів: вибір з навчального тексту головного (основні поняття, терміни, закони тощо) та другорядного, визначення взаємозв'язків між ними; на основі цього складали план тексту (простий, розгорнутий) і питання до нього, давали відповіді на запитання для контролю та самоконтролю, складали таблиці, схеми на основі прочитаного. Для перевірки сформованості зазначених умінь нами була розроблена низка завдань з фізики, математики та інформатики для учнів 10-их класів.

Аналіз результатів виконання запропонованих завдань показав, що вільно вибирають з тексту підручника головні і другорядні поняття, терміни тощо 96% школярів, з додаткової літератури – 95% осіб. Відповідно до опрацьованих джерел простий план можуть скласти – 88 % осіб, складний – 63% учнів, самостійно надати відповіді на запитання змогли 52% осіб, а знайти відповідь за текстом підручника – 99% учнів. Уміннями розробляти таблиці та схеми узагальнюючого характеру володіли 26% осіб, а власні варіанти запитань репродуктивного характеру (на відтворення змісту тексту) – 99%, реконструктивного характеру (на трансформацію, комбінування отриманих знань) – 74%, творчого рівня (на обґрунтування, доведення, аналіз окремих положень) – 8% учнів.

Таким чином, проведення діагностико-підготовчого етапу експерименту дозволяє констатувати недостатню сформованість умінь складати запитання творчого та конструктивного характеру, самостійно надавати відповіді на завдання у тестовій формі. При цьому високий рівень умінь систематизації і узагальнення знань був визначений у 12,3% учнів 10 класів і 18,4% - 11 класів, середній – у 45,7% і 56,6% відповідно і низький – у 42% та 25% від загальної кількості 73 особи.

Змістовно-процесуальний етап передбачав систематизацію та узагальнення знань школярів з предметів фізико-математичного циклу і інформатики за умов варіативного використання в процесі вивчення цих навчальних предметів завдань у тестовій формі та тестових оболонок типу SuperTest, UnTest, MyTest, TestEditor, Мастер Тест, Expert. Під час визначеного етапу передбачалось виконання учнями наступних завдань самостійної роботи: пошук наукової літератури за темою у всесвітній мережі INTERNET; складання конспекту за змістом джерела; розробка презентації змісту навчального матеріалу в програмі Power Point на основі складеного конспекту; робота з готовими тестовими завданнями різного характеру та рівня; самостійну роботу учнів з аналізу та систематизації опрацьованих раніше тем; самостійне складання тестових завдань на основі попередньої інструкції; використання самостійно побудованих школярами тестових завдань під час підготовки до контролю знань.

При цьому було вибрано три експериментальні групи школярів: група E1 – 10 А клас, група E2 – 10 Б клас і група E3 – 10-В клас.

В групі E1 робота з завданнями у тестовій формі відбувалися лише на діагностично-підготовчому рівні, тобто використовувалися завдання у тестовій формі, побудовані вчителем. Вчитель проводив інструктаж роботи з завданнями у тестовій формі:

- роз'яснював різницю між тестами різних видів;
- на прикладах вирішення окремих завдань показував, як запобігти можливих помилок;
- демонстрував, як необхідно працювати з навчальним матеріалом при підготовці до розв'язування завдань у тестовій формі, а саме: вибирати з навчального тексту основні і другорядні поняття, терміни; визначати особливості понять, явищ, законів і взаємозв'язків між ними;
- звертав увагу на питання і завдання до текстів параграфів і розділів, пояснював, як давати відповіді на них, робити узагальнюючі висновки.

Учні групи E₂ працювали за ідентичним до групи E₁ навчальним матеріалом. При цьому спочатку використовували завдання у тестовій формі, які підготовлені вчителем (проходили діагностично-підготовчий етап так само як і учні групи E₁), потім учням пропонувалось самостійно розробити завдання у тестовій формі за аналогією до тих, що вони вирішували попередньо. Побудова завдань у тестовій формі відбувалась під керівництвом вчителя, який постійно корегував дії учнів, допомагав їм знайти найбільш ефективні варіанти побудови і структури тестових завдань.

Школярам надавались алгоритми роботи з навчальним матеріалом, які допомагали їм складати завдання у тестовій формі (відповідного рівня). Для визначення поняття необхідно вміти: виділити ознаки в тій послідовності, в якій вони дані; обґрунтувати суттєві та несуттєві ознаки; після чого записати їх в певній послідовності; сполучити сполучником «і» чи комою; співвіднести з предметом, явищем, процесом та зробити висновок, чи достатньо виділення ознак для формулювання визначення поняття.

З метою визначення поняття учням запропонувався алгоритм:

- прочитати дане визначене поняття за підручником, конспектом;
- виділити ознаки предмета, на основі яких визначене дане поняття;
- підкреслити суттєві ознаки однією рисою, несуттєві – двома;
- дати визначення поняття за виписаними ознаками;
- порівняти своє визначення поняття зі зразком, даним викладачем, в конспекті чи в підручнику;
- знайти помилки, виправити іншим чорнилом;
- проаналізувати виконану роботу; з цією метою перевірити, чи всі суттєві ознаки виділені, тобто чи повністю визначене поняття, чи послідовно визначені ознаки у відповіді.

Для опрацювання навчального тексту учням надавався алгоритм 2:

- прочитати навчальний текст;
- знайти в навчальному тексті слова, словосполучення, речення, які висловлюють головну думку навчального тексту та виписати їх у зошит;
- порівняти з еталоном, виписаним викладачем;
- переказати навчальний текст на основі опорних слів, словосполучень, речень;
- проаналізувати виконану роботу на основі порівняння з еталоном, даним вчителем (чи всі головні думки відображені в переказі, тобто перевірити повноту відображення змісту навчального тексту).

З метою оволодіння учнями уміннями встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, вибирати з завдання у тестовій формі матеріал для аргументації певних положень, учитель пояснював, що суть причини полягає в тому, що вона дає результат, який розглядається як наслідок. Причина – це фактор, який дає результат. Якщо є фактор, то буде результат (наслідок).

Для оволодіння навчальними уміннями учням надавався наступний алгоритм 3:

- прочитати навчальний текст;

- визначити результат (наслідок);
- виділити причину (тобто те, що дає результат);
- схематично показати між ними зв'язок;
- порівняти з еталоном, виписаним викладачем, поданому в підручнику, конспекті;
- знайти помилки та пояснити причини їх допущення;
- проаналізувати виконану роботу; для цього необхідно відзначити зв'язок з раніше вивченим матеріалом, тобто розкрити зміст навчального тексту.

Робота з навчальним матеріалом за зазначеними алгоритмами, розробка учнями завдання у тестовій формі сприяє усвідомленню мети і результатів навчально-пізнавальної діяльності, єдності нових знань з раніше засвоєними загальними та спеціальними вміннями та навичками (вміннями працювати з навчальними засобами, вміннями будувати відповідь згідно зразку тощо), критичному усвідомленню власних помилок.

Систематизація та узагальнення знань учнів третьої групи (E_3) передбачала етапи роботи попередніх груп (E_1 і E_2), як базових для побудови завдання у тестовій формі, та оволодіння ними і умінь самостійної їх розробки, як на уроках так і при виконанні домашньої роботи. З цією метою учням запропонувалось:

- переконструювання у тестову форму питань для самоперевірки, що надаються у підручнику в кінці текстів параграфів і розділів навчального матеріалу;
- підбір варіантів відповідей на питання для самоперевірки (точних і правильних відповідно до змісту навчальних текстів, повних і неповних з певними неточностями, з незначними і суттєвими помилками);
- побудова відповіді на задані питання у графічній формі (таблиці, графіки, схеми);
- складання власних варіантів питань до навчальних текстів підручників;

- складання питань до текстів додаткової до теми літератури.

При цьому наголошувалось на тому, що питання повинні бути різноманітні за характером: на відтворення основних понять, термінів, законів, положень тощо; на реконструкцію (варіативність у запису математичних законів, формул тощо); творче поєднання знань з різних тем навчального матеріалу (порівняння понять, особливостей, основних ознак, комбінація та інтеграція теоретичних знань і знань про способи діяльності як в межах одного навчального предмета, так і суміжних, наприклад, математики і фізики).

З метою визначення найбільш раціональних варіантів завдань у тестовій формі (розроблених учнями), школярам запропоновувалось:

- написання пояснень до вибору змісту завдання у тестовій формі;
- обмін завданнями у тестовій формі з партнером для взаємоперевірки як знань, так і змістовності завдань у тестовій формі, правильності визначення відповідей до них;
- колективне обговорення і аналіз самостійно розроблених учнями завдань у тестовій формі;
- захист самостійно розроблених завдань у тестовій формі.

Контрольно-коригувальний етап.. Після завершення експерименту здійснювалась оцінка навчальних досягнень учнів, визначався рівень сформованості їхніх умінь структурувати навчальний матеріал з наступною їх корекцією. Результати усного опитування, контрольних робіт, виконання завдань у тестовій формі, які передбачали визначення не тільки рівня сформованості теоретичних знань (понять, законів, явищ тощо), а й умінь їх застосовувати, показали, що 62,5%, 51,6% та 71,8 % школярів (відповідно в групах E₁, E₂, E₃) вміли відтворювати основні поняття, встановлювати зв'язки між ними, аналізувати та порівнювати різні процеси і ознаки явищ. Кращі показники у групі E₂ порівняно з групою E₁ можна пояснити специфікою організації роботи учнів з навчальним матеріалом – спрямованістю завдань на оволодіння уміннями самостійної роботи з завданнями у тестовій формі. В групі E₃ процес опитування

навчальним матеріалом пройшов швидше і більш ефективно, оскільки вимагав від учнів постійної більшої самостійності і складності пізнавальної діяльності, що відбилось у результатах письмових контрольних робіт.

Висновки. Проведене дослідження дозволило виявити ефективність способів розробки учнями завдань у тестовій формі як засобу узагальнення та систематизації знань в умовах самостійної роботи. Розробка власних завдань у тестовій формі дозволяла спрямувати самостійну роботу учнів на формування знань певних явищ, фактів, законів, понятійного апарату тощо; сприяє оволодінню уміннями структурування змісту навчального матеріалу, встановленню логічних взаємозв'язків між елементами наукового знання, виділяти головне; складати план, конспект, опорний конспект; відповідати на запитання для самоперевірки.

Література:

1. Аванесов В.С. Теоретичні основи розробки завдань в тестовій формі. – М., 1995.
2. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч. посібник. – Київ.: Вища школа, 1993. – 320 с.
4. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавального інтересу школяра. – Харків, 2000. – 176 с.
5. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальные исследования. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
6. Филиппов О.Е. Логическая структуризация учебного материала как средство систематизации и обобщения знаний учащихся старших классов средней школы по физике: дис. канд.пед. наук: 13.00.02. – М.: РГБ, 2003. – С. 13.

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

І.Є.Василенко, Б.М.Наумов

В умовах сучасного суспільства, коли ламаються певні системи поглядів, здійснюється переоцінка цінностей, в тому числі і духовних, постає «вічна» проблема гуманізації людини і суспільства. Часткове вирішення цієї проблеми можливе через пізнання основних категорій етики, принципів, правил, вимог, які регулюють суспільні відносини, спрямовують особистість на досягнення не тільки власного блага, а й суспільного. А проблема досягнення цього блага – власного і спільного – лежить в проблематиці самої моралі як об'єкта вивчення етики і педагогіки.

Роль моральної відповідальності людини була важлива в усі часи, в усіх народів. Не втрачає вона свого значення, а набуває, можливо ще більшої актуальності, на початковому етапі нового тисячоліття в умовах суттєвих трансформацій суспільства. Нікого вже не варто переконувати в тому, наскільки важливою є моральна відповідальність кожної людини за все суспільство і всього суспільства за кожного його члена в існуючому сьогоденні, а не в уявному абстрактному надуманому світі. Відповідальність за весь світ в цілому: світ людей і світ живої природи. Тобто, відповідальність особистості і суспільства – запорука спільного вирішення спільних проблем, більшість яких зароджується в лоні моралі, або пов'язується, переплітається з мораллю на тому чи іншому щаблі формування суспільних відносин. Від того, наскільки така відповідальність і в яких масштабах буде здійснюватися на практиці, залежить доля кожної людини і всього суспільства також. Майбутнє залежить від нас самих, від нашої власної позиції, нашого морального спрямування, орієнтації, прагнень, бажань.

Найнебезпечнішою моральною позицією суспільства була, є і ще певний час буде так звана духовна «сліпота» та «глухота» деякої частини

соціуму, що проявляється в першу чергу абсолютною байдужістю до інших. І на жаль, саме ту частку збайдужілого людства так просто виявити не вдається, хоча вона заявляє про себе скрізь і всюди, будучи носієм бездуховності і постійно інфікуючим вірусом «байдужості» морально нестійких людей. Щоб стримати, загальмувати цей процес, який фактично має місце, необхідно «прокинутися» всьому суспільству і подбати про те, щоб наступні покоління уникнули цієї гіркої долі стереотипної духовної сліпоты, яка обертається стражданням для всіх і для кожного.

Наукова педагогічна думка зосереджувалася на дослідженні таких проблем: моральне виховання у процесі ознайомлення дітей з навколишньою дійсністю (С.Радіна); зв'язок морального і розумового виховання на матеріалі ознайомлення з працею дорослих (Г.Лескова); моральне виховання у грі (Д.Менджеричька, Ф.Левін-Щиріна); виховання колективних взаємин дітей (О.Булатова, В.Нечаева), обґрунтування вченими системи морального виховання дітей дошкільного віку в дитячому садку і сім'ї (А.Виноградова, Р.Буре, Р.Іванкова).

Завдяки зусиллям українських психологів багато зроблено щодо пізнання особливостей особистісного режиму дошкільника (О.Кононко), формування вольових якостей (В.Котирло), виховання гуманних почуттів і взаємин у дітей (С.Кулачківська, С.Ладивір).

Саме тому проблема формування моральних якостей школяра є дуже актуальною для сучасної педагогічної науки.

Тільки-но людина почала усвідомлювати своє «Я», одразу була змушена перейматися проблемами взаємодії з іншими людьми. Перші норми моралі формувалися в умовах розвинутої родової общини як звичаї. З часом виховний досвід багатьох поколінь створив відповідні нормативи, ідеалом яких є чесна людина-трудівник, а норми моралі набули характеру традицій.

Протягом усієї історії людства ці проблеми хвилювали найвидатніших його мислителів. А стихійні спроби акумуляції емпіричного досвіду

втілені в етнопедагогіці. Вона репрезентує омріяний народом ідеал досконалої особистості – носія найкращих людських рис. Сила виховного народного ідеалу полягає в його простоті, зрозумілості дорослому і дитині.

Виховний ідеал кожного народу має певні особливості, обумовлені його історичним буттям, господарською практикою, географічним розташуванням. Але його моральне, смислове ядро у всіх народів спільне. В уявленнях народу справедливість, повага до людей, доброта, чесність, щедрість, вірність, любов, відвага завжди перемагають злі сили.

Важливими чинниками морального виховання є історична пам'ять, традиції роду і сім'ї, бо кожна людина несе в собі колективну пам'ять поколінь. Метою виховання в народній педагогіці є формування усвідомлення належності до коренів роду і народу, значущості таких людських чеснот, як голос совісті, обереги, любов матері тощо.

Виховання моральності починається з раннього дитинства. Головну відповідальність за виховання дітей несуть батьки. Народний ідеал всебічного розвитку особистості втілений в усній народній творчості, яка високо поціновує шляхетні риси людини, засуджує все, що підриває моральні устої. Чи не найголовнішим чинником морального виховання в педагогіці є праця, яку тлумачать не лише як джерело матеріальних благ, а і як категорію моралі. У колискових піснях котику наказують працювати (дитиночку колихати, дрова рубати, піч топити, грядку копати, рибку ловити та ін.). Котик, який працює сумлінно, одержує пошану від людей (він буде черевички шити, а «люди будуть купувати, люди будуть шанувати»). Як зазначав В.Сухомлинський, народна педагогіка знає, що дитині посильне, і що непосильне, бо в ній органічно поєднується життєва мудрість з материнською і батьківською любов'ю. Вона не боїться, що праця втомлює, вона знає, що праця неможлива без поту і мозолів. У ній стверджується і те, що праця, вимагаючи від людини великого старання, сили, відповідальності, є не тільки важкою, а й радісною. Важливим засобом народного трудового виховання, в якому діти беруть участь разом

із дорослими, є трудові свята, що розкривають дітям роль і значення праці в житті народу, ознайомлюють з основними видами традиційних трудових занять, демонструють результати зусиль дорослих, виховують повагу до праці і бажання трудитися.

Виховну функцію виконує гуманістична спрямованість народної педагогіки. Надзвичайно цінними щодо цього є народний кодекс моралі, усна народна творчість.

Певний вплив справили на теорію і практику морального виховання дітей дошкільного віку ідеї А.Макаренка про виховання у колективі. Особливу увагу він приділяв вихованню єдності моральної свідомості і поведінки дітей: «Широка етична норма стає дієвою лише тоді, коли її «свідомий» період переходить у період загального типу, традиції, звички, коли ця норма починає діяти швидко і точно, підтримана громадською думкою і громадським смаком».

Перш за все слід визначитись з головними поняттями дослідження. Моральне виховання – це виховна діяльність школи, сім'ї з формування в учнів моральної свідомості, розвитку морального почуття, навичок, умінь, відповідної поведінки. Моральне виховання характеризують поняття: мораль, моральний ідеал, моральний кодекс, моральні норми, моральні переконання, почуття та якості [1, с. 60].

Мораль – система ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми. Мораль виконує пізнавальну, оціночну, виховну функції, а її складовими є моральна свідомість, моральна діяльність, моральні відносини.

Моральний ідеал – образ, що втілює в собі найвищі моральні якості, є взірцем, до якого слід прагнути. Це той взірець моральної досконалості, який спонукає особистість до саморозвитку і на який зорієнтований виховний процес.

Моральна норма – вимога, яка визначає обов'язки людини щодо навколишнього світу, конкретні зразки, які орієнтують поведінку особистості, дають змогу оцінювати й контролювати її. Зведена в систему сукупність моральних норм утворює моральний кодекс. Якщо мораль є суб'єктивним уявленням людини про добро та зло, то її практична діяльність щодо творення добра, яка спонукається внутрішніми мотивами («голосом совісті»), постає як моральність.

Моральність – втілення у практичній діяльності людей моральних переконань, моральних ідеалів, норм, почуттів та принципів. Моральні переконання – стійкі, свідомі моральні уявлення людини (норми, принципи, ідеали), відповідно до яких вона вважає за потрібне діяти так і не інакше.

Моральні почуття – стійкі переживання у свідомості людини, які є основою її вольових реакцій в різних ситуаціях, її суб'єктивне ставлення до себе, інших людей, окремих явищ суспільного життя, суспільства загалом.

Характерною особливістю морального становлення особистості є врахування її менталітету (ментальності) – специфічного світосприймання, світовідчуття, світогляду, бачення світу і себе у світі .

Основні якості моральності формуються в ранньому дитинстві на основі так званого «соціального успадкування». Вирішальною у цьому є роль батьків: їх поведінка, цілеспрямований вплив на особистість дитини.

Особливо важливо задіяти в моральному вихованні можливості всіх соціальних інституцій:

- сім'ї, цілеспрямований вплив її на формування моральних цінностей дитини;
- педагогічну діяльність дошкільних виховних закладів;
- освітньо-виховну діяльність загальноосвітніх навчально-виховних закладів (шкіл, ліцеїв, гімназій);

- діяльність професійних навчально-виховних закладів (професійно-технічних училищ, вищих навчальних закладів);
- засобів масової інформації (радіо, телебачення, кіно, газет та ін.);
- діяльність мистецьких закладів (театрів, музеїв, консерваторій, клубів, будинків культури тощо) [2, с. 237].

Моральне виховання, як і будь-який напрям виховної роботи з дітьми шкільного віку, передбачає використання системи прийомів, способів, операцій пізнання особливостей їхнього світовідчуття, мислення, поведінки і цілеспрямованого впливу на них. Щодо цього шкільна педагогіка має у своєму арсеналі універсальні та специфічні методи.

До найпоширеніших методів морального виховання належать методи формування моральної поведінки, методи формування моральної свідомості, методи стимулювання моральних почуттів і мотивів поведінки.

Методи формування моральної поведінки. Ця група методів спрямована на вироблення досвіду поведінки згідно з моральними нормами і правилами.

Серед них виокремлюють такі методи:

а) практичне залучення школяра до виконання конкретних правил поведінки. Починаючи з раннього віку, дітей привчають дотримуватися режиму сну, харчування, активної діяльності, правил спілкування і колективного співжиття.

б) показ і пояснення. Ними активно послуговуються у вихованні культури поведінки, навичок колективних взаємин тощо.

в) приклад поведінки дорослих. Організуючи різноманітну діяльність учнів, педагог установлює чіткі правила, пояснює їх, переконує, що дотримання певних правил є важливою умовою їхнього успіху.

г) оволодіння моральними нормами у спільній діяльності. Особливість цього методу полягає в тому, що школяри оволодівають певними

моральними нормами начебто спонтанно, без ініціювань педагогом, в спільній діяльності з ним, батьками.

д) вправління у моральній поведінці. Суть методу полягає у створенні педагогом спеціальних умов для вправління школярів у дотриманні моральних норм.

Методи формування моральної свідомості. Використання їх має на меті засвоєння моральних уявлень і моральних понять. Це здійснюють, послуговуючись такими методами:

а) роз'яснення конкретних моральних норм і правил.

б) навіювання моральних норм і правил. Цей метод ґрунтується на схильності дитини до наслідування і високій емоційності.

Методи стимулювання моральних почуттів і мотивів поведінки. Використання їх передбачає спрямування дитини на дотримання моральних норм, застереження від їх порушень. З цією метою використовують:

а) приклад інших. Ефективність його ґрунтується на здатності школяра до наслідування людей, які оточують його, героїв літературних творів, кінофільмів, спектаклів.

б) педагогічна оцінка поведінки, вчинків дитини. Педагогічна оцінка має орієнтуючу і стимулюючу функції.

в) колективна оцінка поведінки, вчинків дитини. Використання її забезпечує єдність уявлень і поведінки учня.

г) схвалення моральних вчинків дитини. Школярам властиве прагнення до особистісного вдосконалення, визнання їхньої поведінки достойною.

е) осуд недостойних вчинків дитини. З огляду на особливості психічного розвитку дитини цей метод використовують рідко, оскільки він може заподіяти їй моральної шкоди, викликати негативне ставлення до особистості педагога [3, с. 230].

Отже, основною базою і визначальною складовою частиною виховання є моральне виховання. Моральне виховання – виховна діяльність школи, сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності. З вищесказаного можна виокремити коло якостей, які становлять зміст морального виховання. Це гуманність, доброта, працелюбність, дисциплінованість, відповідальність, доброзичливість, національна гідність, скромність, справедливість, почуття патріотизму. Провідні якості моральності формуються в ранньому дитячому віці на основі так званого «соціального успадкування». Метою морального виховання є формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участі у практичній діяльності. Основними завданнями морального виховання є: озброєння учнів знаннями норм моралі; збагачення емоційного світу дітей моральними переживаннями, почуттями; накопичення та збагачення досвіду моральної поведінки.

Література:

1. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання та навчання: навчальний посібник. – 2-е вид. – Х.: ОВС, 2004. – 400 с.
2. Педагогика: семья-школа-общество. Кн. 4/ Коллект. автор. Александров С.А., Гура В.В., Давыдова А.В., Далингер В.А., Кириков О.И. – Воронеж: Издательство Воронежского государственного педагогического университета, 2005. – 201 с.
3. Дошкільна педагогіка. Навчальний посібник / Поніманська Т.І. – К.: Академвидав, 2006. – 456 с.

ВПЛИВ ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

С.О.Васильєва, О.О.Єрмолаєва

Актуальність обраної теми продиктована часом. На сучасному етапі, коли на перший план виходить активізація людського чинника, як однієї з умов подальшого людського прогресу, технологізації та інформатизації суспільства надається велике значення. Сьогодні перед школою ставиться завдання не просто підготовки відповідального громадянина, а й людини, здатної самостійно оцінювати, що відбувається, і будувати свою діяльність відповідно до інтересів оточуючих його людей. Вирішення цього завдання пов'язане з формуванням стійких моральних властивостей особистості молодшого школяра. Зміни, що відбуваються у XXI столітті, зажадали виявлення ролі телебачення у формуванні духовно-моральних цінностей.

Проблемою дослідження є масовий вплив телебачення на підростаюче покоління.

Наукова значущість пілотажного експерименту з даної теми полягає в тому, щоб виявити залежність дітей від телебачення та отримати достовірну інформацію про інтереси підлітків.

Деякі аспекти вивчення впливу телебачення на свідомість підлітків та людей взагалі, а також процесу навчання, в своїх працях висвітлювали В.І.Лебедєва, А.М.Кашпіровський, Ю.Савенко, А.Морі, В.М.Бехтерев. Однак це питання й досі не знайшло достатнього вивчення в наукових дослідженнях. Цим зумовлена актуальність обраної теми.

Мета статті – розкрити вплив телебачення на свідомість, вихованість підлітків.

У дослідженні проведено пілотажний експеримент, в якому взяло участь 74 учня 12 років, які навчаються в 7-х класах ЗОШ № 156 м. Харкова.

Гіпотезою дослідження проблеми впливу мас-медіа на виховання підлітків стало припущення в тому, що негативний вплив на підростаюче

покоління можна зменшити, якщо з самого малечку привчати їх до книжок, віддавати малят у різні гуртки та прививати дітям любов до мистецтва, краси та поезії.

Останнім часом науковці (І.Черезова, Д.Салюк, В.І.Лебедєв, А.М.Кашпіровський, Ю.Савенко, А.Морі, В.М.Бехтерєв) все більше відзначають посилення негативного впливу на дітей засобів масової інформації.

Дамо визначення цьому терміну. *Засіб масової інформації* (ЗМІ) – це засіб донесення інформації (словесної, звукової, візуальної) за принципом широкомовного каналу, що охоплює велику аудиторію і діє на постійній основі.

ЗМІ поділяються на друковані видання (преса): газети, журнали; та електронні ЗМІ: телебачення, радіо, Інтернет [5].

Незважаючи на всі відмінності між ЗМІ, вони об'єднуються в єдину систему масової комунікації завдяки спільності функцій і особливій структурі комунікативного процесу.

ЗМІ має свої *функції*, які в свою чергу поділяються на:

- інформаційну (повідомлення про стан справ, різного роду факти і події);
- коментарійно-оцінну (часто виклад фактів супроводжується коментарем до них, їх аналізом і оцінкою);
- пізнавально-освітню (передаючи різноманітну культурну, історичну, наукову інформацію, ЗМІ сприяють поповненню фонду знань своїх читачів, слухачів, глядачів);
- функцію впливу (ЗМІ не випадково називають четвертою владою: їх вплив на погляди і поведінку людей достатньо очевидні, особливо в періоди так званих інверсійних змін суспільства чи під час проведення масових соціально-політичних акцій, наприклад під час загальних виборів голови держави);

- гедонистичну (мова тут йде не просто про розважальну інформацію, а і про те, що будь-яка інформація сприймається з великим позитивним ефектом, коли сам спосіб її передачі викликає почуття задоволення, відповідає естетичним потребам адресата) [4].

Виходячи з того, що ми вже знаємо функції та види ЗМІ, зупинимося більш детально на телебаченні, оскільки цей інформаційний вид є в кожній родині та є найбільш поширеним серед людства. Отже, враховуючи це, можемо зробити підсумок, що ЗМІ (і в першу телебачення) має великий вплив на соціум, телевізор стає для дитини чи підлітка основним джерелом інформації.

За даними дослідників (І.Черезова, Д.Салюк) вітчизняний підліток за середньостатистичними показниками проводить біля телевізора 3-5 годин на добу. Для порівняння: польський підліток дивиться телевізор 2-4 години на добу, у вихідні – до 5 годин. У США телевізору діти присвячують більше часу, ніж навчанню. У Швеції учні впродовж 10 років навчання проводять 18 тисяч годин перед телевізором. Телевізор розповідає чи показує дитині більше «оповідок», ніж батьки, друзі чи вчителі і досить часто діти довіряють цим «оповідкам» не менше, а іноді навіть більше, ніж рідним і близьким. А сучасне вітчизняне телебачення для привабливання уваги широкої публіки та отримання більших прибутків від реклами схильне транслювати насильницькі чи еротичні сюжети, пробуджуючи самі найнижчі інстинкти людини [3].

В результаті проведеного пілотажного експерименту, в якому взяло участь 74 учнів 7-х класів ЗОШ № 156 м. Харкова, було встановлено, що з 74 опитаних 23 учня (31%) присвячують телевізору від 30 хвилин до 1 години на добу, 25 осіб (34%) – від 1 год. до 2 год., 15 школярів (20%) – від 2 до 3 год., та 11(15%) дали відповідь – від 3 до 5 год. на добу.

Дуже важливою проблемою при розгляді впливу телебачення на маси є вплив його на дітей. На думку доктора психологічних наук В.І.Лебедева, саме діти виявляються найбільш вразливою для гіпнотичного впливу

групою, зважаючи на незахищеність їхньої психіки. Якщо раніше вихованням особистості займалися батьки або найближчі родичі, то зараз ці функції перебрав на себе телевізор. На відміну від батьків, телевізор ніколи не відсторонюється від юних глядачів, задовольняє їхні духовні потреби і наставляє їх у житті [2].

Оскільки дитина повністю довіряє телевізору, разом з цим вона вірить у все побачене на телеекрані і не завжди може відрізнити реальні події від вигадки. Це і стає причиною того, що вбивство і насильство не викликають у них почуття страху чи відрази, тому що в результаті звикання до таких телевізійних передач побачене на екрані стає для дітей не тільки реальним, але і природним.

Як приклад вищесказаного, наведемо таку ситуацію: 21 січня 2009 року на Вінничині 13-річний хлопчик здійснив самогубство. Журналіст вінницької газети «33-ій канал» Анатолій Мельник описав цей жахливий випадок: «Останні хвилини перед самогубством він провів перед телевізором – дивився передачу, в якій «реконструювали» самогубство дівчинки (йдеться про цикл журналістських розслідувань «Поки батьки не бачать», показаних на каналі «1+1»). У цій передачі була детально відтворена смерть дівчинки.

Дивлячись передачу, хлопчик потрапив під вплив ЗМІ. «...Ось вона приймає фатальне рішення, ось пояснює його причини, ось в'яже петлю...» Стасик уважно дивився майстерно зроблені «новини», дочекався, коли з кімнати вийде мама, і зав'язав петлю з власного ременя у власній шафі. Важко сказати, що саме послужило причиною до цього вчинку: чи проблеми у стосунках з іншими дітьми чи порушена психіка дитини [3]. Таким чином, ця передача телебачення була сприйнята учнем як нова методологічна інформація. В результаті цього дитина зчинила самогубство, не маючи на те внутрішніх чи зовнішніх факторів для його здійснення. Вона реалізувала свій вроджений інстинкт дослідника та

спробувала реалізувати побачене на практиці, не уявляючи наслідків скоєного. Можна сказати, що телебачення виступило як навіювання.

У зв'язку з цією ситуацією учням вищевказаної школи було запропоновано самим визначити вік, з якого дітям можна дивитися телевізор. З отриманих відповідей випливає, що більшість учнів вважає, що це можна робити з 1 року до 4 років включно – 36 осіб (49%). Але це лише думка учнів сьомих класів. На думку психологів, дитина до 4-х років (повторю –період дозрівання 80 % структур мозку) не повинна дивитися телепередачі через те, що це в цей період відбувається формування 80 % структур мозку. Після 6-ти років спілкування з «ящиком» можливе не більше однієї години на тиждень, після 10-ти років – не більше 2–3-х годин на тиждень. Після 16-ти років обмеження знімаються – дитина стає майже дорослою.

З аналізу інтересів учнів стосовно того, що вони люблять дивитися, випливає, що 35 школярів (47%) віддають перевагу фільмам.

Згідно з відповідями учнів щодо того, що вони роблять після школи, було виявлено таке: 32 особи (43%) одразу після школи виконують домашнє завдання, а ще 35 школярів (47%) надали свої варіанти відповіді – сідають грати на комп'ютері, йдуть гуляти з друзями, бавляться з молодшими братиками або сестричками, йдуть у різноманітні гуртки та інше.

Також у своєму опитуванні, ми вирішили визначити, чи обманюють учні вчителів, і ось що вийшло: на питання, чи бувають такі ситуації, коли через телевізор Ви не виконали домашнє завдання, та що в такому разі Ви будете робити, діти відповіли, що так, без цього також не обходиться, і у такій ситуації 42 учні (57%) засвідчили, що пообіцяють принести його на наступний раз, і лише 9 осіб (12%) з опитаних відповіли, що збрешуть, сказавши, що забули зошита вдома. З цього зробимо висновок, що все ж таки переважна більшість школярів порядні та чесні діти, котрі відповідають за свої вчинки.

Стосовно ставлення учнів до прогулянок з друзями, нами було з'ясовано, що коли товариші запрошують на прогулянку, то, не замислюючись, йдуть на вулицю 14 (19%) учнів, а 51 (69%) кажуть, що вийдуть пізніше, оскільки виконують домашнє завдання або допомагають батькам.

Про пріоритети учнів стосовно мультфільмів отримані такі дані: перевагу американським мультикам віддають 39 учнів (53%), в той час як вітчизняним мультсеріалам надають перевагу лише 12 учнів (16%).

Виходячи з опитування, ми вважаємо, що учні 7-х класів також можуть підпадати під негативний вплив телевізора шляхом навіювання.

У залежності від складу і стану нервової системи, навіювання відбувається або в першій стадії гіпнозу, для якої характерним є відчуття спокою, розслаблення м'язів, збереження зв'язку з оточуючими і здатність протистояти словесному навіюванню, або в другій, більш глибокій, для якої характерні сонливість, заціпеніння, пасивна підпорядковуваність навіюванню. Основою навіювання в гіпнотичному стані є можливість підтримувати зв'язок телевізора з людиною і високу концентрацію уваги на екрані та на телевізійному повідомленні. Це звуковий вплив, як правило, не перериває гіпнотичного стану і впливає на психіку глядача у відповідності до змісту повідомлення.

Характер словесного навіювання залежить від психічного стану і особливостей людини, а також від цілей, поставлених навіюванням. Подібну аналогію можна провести і по відношенню до численної аудиторії. «Чим специфічніше, жорстокіше аудиторія, – пише А.М.Кашпіровський, – тим більш продуманими, досконалішими повинні бути методи ведення словесного впливу». Зібравши величезний досвід у телевізійному навіюванні, він вказує, що для зміни поведінки людини або суспільства необхідно змінити установку або передачу [1].

Знаючи силу телевізійного навіювання, він також говорив і про метод навіювання при роботі з масами: «Створюючи певні установки, ми

орієнтуємо суспільство на якісь моральні вчинки» [1]. «Теленавіювання – засіб маніпулювання суспільною свідомістю», – зазначає кандидат медичних наук Ю.Савенко і продовжує: «Воно є ще й засобом ТВ-маніпулювання громадською думкою». Таким чином, за допомогою телебачення величезні маси населення і окремі особистості можна примусити здійснювати певні дії.

Людина, що сидить перед екраном, вводиться, як ми вже з'ясували, в гіпнотичний стан, отже, – пише психолог А.Морі, – «вона знаходиться під впливом того, хто справляє враження на її почуття чи уяву» [2].

Почуття в цьому стані робляться до такої міри пасивними або вразливими, розум до такої міри втрачає реактивну силу, що людина, яка піддається впливу, сприймає повідомлену думку чи викликане передачею відчуття, не помічаючи, що вона прийшла до нього ззовні: «вона дивиться на неї, як на свою власну; вона вірить у все, що кажуть їй; вона відчуває все, що їй нагадують» [2].

Згадавши один з факторів посилення навіювання – гіперсугестивність (навіюванність) від частих гіпнотичних сеансів, а також взявши до уваги те, що люди дивляться телевізор щодня і, отже, те, що вони піддаються щоденному телевізійному впливу, можна прийти до важливого висновку, висловленого керівником лабораторії творчого аналізу В.Райковим: «З наростанням сугестивності у пацієнта відбувається якісний стрибок у його сприйнятливості. Навіть звичайне навіювання, проведене в цей час гіпнотизером (а в нашому випадку – телевізором), дає сильнодіючий ефект. Людина немов автоматично виходить на надактивний рівень управління». Будучи іграшкою сторонньої волі, людина відчуває розлад нервової системи, ослаблення уваги і волі, що відкриває вільний хід мимовільним, нав'язаним ідеям.

Отже, ми з'ясували силу і методи телевізійного навіювання, за допомогою якого здійснюється маніпулювання як окремою людиною, так і суспільством в цілому. Але може виникнути заперечення, що є такі

особистості, які не піддаються телегіпнозу. Зазначимо, що саме телевізійному навіюванню внаслідок різної будови і стану душ піддаються в основному слабосильні, слабовільні і м'які серцем. Це відзначав видатний російський медик-психіатр, невропатолог, фізіолог, психолог, основоположник рефлексології і патопсихологічного напрямку в Росії, академік В.М.Бехтерев у своїх дослідженнях: «мимовільне навіювання при природному спілкуванні одного суб'єкта з іншим відбувається непомітно для особи, на яку воно діє, а тому зазвичай і не викликає з його боку жодного опору. Воно діє повільно, але досить точно». В.М.Бехтерев також зазначав, що будь-яка людина з сильною волею, розумом і психікою несвідомо піддається навіюванню через ту масу людей, яка підпала під вплив гіпнозу [1].

Виходячи з наведеного матеріалу, можемо надати наступні *методичні рекомендації батькам*: скласти разом з дитиною розклад дня, де чітко буде обговорено час, відведений на перегляд телебачення; обмежити час, котрий дитина проводить біля телевізора; слідкувати, які передачі дивиться ваша дитина; не дозволяти їсти під час перегляду телебачення; займати дітей додатковими фізичними вправами для уникнення ожиріння та інших хвороб; записати дітей до якомога більше гуртків; дивитися телевізор разом з дітьми та коментувати те, що відбувається на екрані, щоб дитина могла відрізнити, де правда, а де вигадка; надавати перевагу фільмам та казкам, які були створені за часи Радянського Союзу, особливо тим, в котрих героїв грають люди, та зображена краса природи.

Висновки. Вплив телебачення – це не просто електронна іграшка або розвага, це вплив на життя дітей, на сімейні взаємини і традиції. Біля екранів телевізора діти проводять більше часу, ніж за будь-яким іншим заняттям. Тому ми повинні замислитися про вплив телебачення на розвиток дитини.

На нашу думку необхідно створити спеціальну програму «грамотної поведінки» зі ЗМІ для школярів і дошкільників. Також вважаємо, що

потрібно розробити спеціальні заняття, на яких дітей будуть навчати критично ставитися до телебачення, розрізняти фантазію та реальність на екрані. Запобігати негативному впливові телебачення можна і в колі сім'ї. Звісно, що батьки не мають змоги весь час контролювати зміст передач, які дивляться їхні діти, батьки не завжди звертають увагу на те, що подається з екрану. Тому буде ефективніше сформувати в дитини певне ставлення до телебачення. Добре, коли вся сім'я обговорює побачене на екрані, коли батьки висловлюють ставлення до того, що відбувається у фільмі. Отже, протидіяти негативному впливові телебачення можна й потрібно, і робити це необхідно різними способами й на кількох рівнях: суспільства, сім'ї, окремої людини. Якщо ми й не можемо відмовитися від цього продукту людської творчості у своєму повсякденному житті, то давайте хоча б спробуємо не перетворювати його на головну життєву цінність.

Література:

1. Влияние мультфильмов на сознание детей [Електронний ресурс]: <http://forum.lobnya.ru/index.php?topic=18383.0>
2. Мори А. Сон и сновидения / Мори А: Психологические исследования и наблюдения / Пер. А.М. Пальховского. — М., 1967. — С. 480-560.
3. Особливості дитячих телевізійних програм на українському телебаченні [Електронний ресурс]: <http://revolution.allbest.ru/>
4. Перевозчиков А. Синдром, феномен или..?/ Перевозчиков А. / Техника молодежи. — 1990, № 2. — С. 12.
5. Современные нейролингвистические технологии в телевидении как средство направленного воздействия на человека. [Електронний ресурс]: <http://otherreferats.allbest.ru/>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Ю.О. Гайворонська

Якими б різними не були визначення змісту освіти, «їхня суть зводиться до того, що людина отримає освіту, якщо здобуде певні знання, на підставі яких у неї розвиватимуться вміння творчо застосовувати ці знання в умовах, які дедалі ускладнюватимуться, а в деяких випадках вона зможе діяти автоматично, спрямовуючи своє мислення на розв'язання складних практичних завдань» [3, с. 125].

Освітні зміни за своєю процесуальністю та швидкоплинністю цілком виправдано можна назвати революційними як відповідь не на соціально-економічну кризу світу, а на системно-структурну кризу самої освіти як такої, що передбачає сукупність якісних стрибків (переходів), визначених Ю. Сурміним у такому порядку: перехід від «конвеєрного» виробництва освітньою системою фахівців до виробництва їх малими «серіями» чи навіть «поштучно»; перехід у процесі навчання від засвоєння інформації до формування якостей для застосування засвоєної інформації; комп'ютеризація процесів навчання; зростання ролі освіти у суспільстві; зростання витрат на освіту з одночасним зростанням віддачі від неї; концентрація освітою нововведень, формування інноваційного людського капіталу суспільства, що стає могутнім джерелом його оновлення, адже країни, що утримують лідерство в освіті – зберігають своє лідерство у світі [2, с. 16–17].

Отже, виникає необхідність ґрунтовного дослідження дидактичних особливостей впровадження нових технологій навчання у практиці ВНЗ, зокрема педагогічного спрямування.

Сучасний потік інформації вимагає «застосування таких методів навчання, які дозволили б ефективно передавати доволі великий обсяг

знань, забезпечили високий рівень оволодіння матеріалом, який вивчається. Такі тенденції виникають загалом у пострадянському освітньому просторі: модернізація освіти в системі вищої школи Росії також супроводжується пошуком нових ефективних методів навчання [1].

Нинішні інноваційні процеси у методах навчання розгортаються у кількох напрямках:

- універсальності методу з погляду реалізації в ньому основних функцій навчання: одержання знань, вироблення умінь і навичок, формування професійних якостей;
- вузькій спеціальній спрямованості методу на досягнення локального ефекту професійного навчання;
- розвитку методичних систем;
- можливості самостійного використання студентами методів навчання без спеціальної допомоги з боку викладача;
- орієнтації методів на розвиток пізнавального потенціалу особистості;
- розвитку методів навчання, що впливають на внутрішню структуру особистості (мотивацію, ціннісні орієнтації, інтереси тощо);
- розвитку методів формування творчих здібностей особистості;
- радикальному оновленні методів навчання, зміні самої методологічної системи [2, с. 17–18].

Отже, інноваційність методів навчання у вищій школі має виявлятися у їх суто професійній та водночас універсальній спрямованості щодо окремо взятої майбутньої спеціальності з орієнтацією на стимулювання пізнавальних інтересів, самоосвіти, розвитку творчих здібностей, мобільності, складаючи основу інноваційної методичної системи, а, відтак, і дидактичної системи оновленої освітньої парадигми підготовки фахівців. Основними рисами інноваційних методів навчання вважаємо спрямованість на стимулювання активності, орієнтацію на

студентську індивідуальність та максимальну наближеність до відповідної професійної діяльності.

У науковій літературі виділяють значні позитивні риси активного та індивідуального навчання: можливість засвоїти новий зміст, що відповідає готовності студентів навчатися; залежність досягнень кожного від нього самого, а не від успіху групи; значна індивідуальна робота кожного викладача з окремим студентом; відсутність перешкоди для досягнень інших через персональні досягнення одного; змога постійно стежити за досягненнями студентів завдяки зворотному зв'язку; створення керованої навчальної структури відповідно до визначених завдань; гнучкість викладання; наявність у викладача часу на власне професійне зростання; зниження елемента невдачі [2, с. 24–25].

Проте, у перехідний період у системі освіти сформувалися обставини, коли викладання дисциплін здійснюється на різній методичній основі і, як наслідок, одні і ті ж дисципліни, що викладаються різними викладачами навіть у межах одного і того ж вузу, не завжди узгоджуються, у результаті чого найбільше страждає студент [5, с. 28].

Зазвичай, інші, відмінні від традиційних форм та методів навчання, позначаються терміном «нетрадиційні». Використання нетрадиційних методів викладання різних предметів у вищій школі є актуальним і раціональним одночасно, адже рівень сформованості концептуальної моделі навчання у більшості студентів не може забезпечити достатньо високий рівень активності в навчальній діяльності: ряд предметів має дуже низькі оцінки як емоційної привабливості, так і їх професійної необхідності, що приводить до формального вивчення «аби здати» [2, с. 1].

Парадоксальність ситуації, вбачаємо, полягає у існуючих пізнавально-ціннісних установах студентів як суб'єктів навчання: з одного боку, багато студентів хотіли б просто пасивно сидіти в аудиторіях і слухати інших, уникаючи, таким чином, відповідальності за викладений матеріал. Тому традиційний «метод викладання ще домінує як на Заході,

так і на Сході, оскільки видається більш «природним» і «ефективним» [3, с. 38]. З іншого боку, багато студентів розуміє, що проблеми, з якими вони зіштовхуються на практиці, потребують ретельної професійної підготовки у вигляді не просто споглядання. Тому таким студентам «потрібні можливості щодо активної участі у формулюванні та оцінюванні проблем, питань, припущень, висновків, аргументів і прикладів» [4].

Результативність навчання, вочевидь, залежить і від сутності тих знань, які повинні здобути студенти. З цього приводу, на нашу думку, стає у нагоді теорія щодо вербальних та невербальних знань. Вербальні знання – це певні поняття, концепції, що відповідають визначеній логіці того чи іншого предмету та виражені у письмовій (словесній) формі підручника, посібника чи лекцій викладача, через що їх досить легко вивчити та переказати. Для вербальних знань характерними є логіка, раціональність, концептуальність, легкий спосіб передачі студентам. Класичним прикладом вербальних знань автори називають опис будь-якої технології приготування чи застосування будь-чого. Проте, попри легке сприймання та заучування опису процесу, треба мати добрі навички його реалізації. Отож, навіть вивчений напам'ять технологічний процес не є запорукою якісного результату, бо треба мати знання, які не завжди мають словесне вираження (невербальні знання). Для невербальних знань характерними є досвід, інтуїція, практичні навички, які не так легко у порівнянні із вербальними знаннями можна передати студентам [3, с. 92].

У педагогічній освіті все розпочинається із досвіду конкретного вчителя, тобто, як правило, з невербальних знань. Успіх найчастіше має інтуїтивні корені, а на письмове фіксування кожного, майже посекудного, професійно-технологічного кроку не має часу представник жодної галузі. Ніякий письмовий звіт чи опис передового досвіду роботи не передасть нюансів реального стану ситуаційного ланцюжка буденних дій фахівця, що й складають шлях до професійного успіху. Звісно, у кожній галузі є центри щодо систематизації, узагальнення та розповсюдження передового досвіду

(наприклад, обласні інститути післядипломної освіти педагогічних працівників), тому передачу найбільшої частки невербальних знань здійснюють викладачі шляхом написання та читання лекцій, посібників, підручників тощо, здійснюючи для студентів процес перетворення важкодоступних невербальних знань у легшедоступні вербальні знання. Якщо ж зупинитися на цьому етапі, то повернемося до висхідного положення – вербальних (суто теоретичних) знань. Однак, кількість та якість законспектованого матеріалу, засвоєних вербальних знань мало цікавлять роботодавців: їх насамперед цікавить стан невербальних знань майбутнього працівника як головної похідної від вербального складника. Через це до сфери педагогічної діяльності також дійшов спосіб працевлаштування молодих спеціалістів на випробувальний термін, у період якого й визначається рівень невербальних знань студентів, а головне – їх адекватний ситуативний спосіб мислення як спосіб професійної поведінки.

Термін «ситуаційне мислення», яке виникає у момент аналізу ситуації як центрального моменту ситуаційного підходу до навчання, вказується на те, що ситуаційний аналіз уже давно широко використовується для розвитку критичного мислення.

Науковці, які дотримуються точки зору ситуативного пізнання, не ставляться до знань як до єдиної системи, зосередженої в голові. Їх основний інтерес пов'язаний із тим, як взаємодіють між собою особистості, як вони функціонують у різних ситуаціях. Така взаємодія (між особистостями і ситуаціями) як основна одиниця аналізу наголошує на тому, що важливою є інформація, яка знаходиться в думці індивідуума окремо від ситуації та у контексті ситуації [4]. Пояснюється це тим, що знання знаходиться не лише «в голові», а складаються із способів взаємодії між людьми та ситуаціями, що вимагає групової форми організації навчання. Однак, ситуативна перспектива не стверджує того, що групове навчання завжди буде продуктивним, не залежно від того, як воно

організоване. Вона закликає до більш різноманітного навчання, насамперед, інтеграції пізнавального і ситуативного дослідження перспективи, які донедавна розвивалися абсолютно окремо. Пізнавальна перспективна робить спробу пояснити процеси і структури на рівні індивідуумів, а ситуативна перспектива – концентрує увагу на діалогових системах і результативних «траєкторіях» індивідуальної участі, запозичуючи дослідницькі методи і концептуальні структури з аналізу дискурсу, соціокультурної психології тощо. Виходячи із ситуативної перспективи, успішність передачі знань залежить від того, як ситуація перетворена, як той, хто навчається, буде налаштованим до прийняття рішень у своїй діяльності [4].

Отже, маючи глибоке психологічне підґрунтя, ситуаційне навчання, основу якого ставить ситуаційне мислення, теоретико-практично підкреслює фундаментальність побудови знанневих конструкцій у залежності від реальних ситуацій.

Як відомо, результативність професійної діяльності визначається кількістю правильних та швидко прийнятих рішень. Цілком вірогідно, що вправлятися в умінні приймати такі рішення, а, відтак, отримувати повноцінні невербальні знання, можна лише, розвиваючи ситуаційне мислення у процесі ситуативного аналізу. Аналіз (розігрування) конкретної життєвої ситуації за ролями допоможе тим, хто навчається, «виробити власне ставлення до неї, набути досвід шляхом гри, сприяє розвитку уяви та навичок критичного мислення, вихованню здатності знаходити й розглядати альтернативні можливості дій, співчувати іншим». У контексті професійної підготовки майбутніх учителів, такі ситуації – педагогічні. За визначенням Ю. Сурміна, педагогічні ситуації необхідно застосовувати «як метод активного навчання, характерними особливостями якого є така організація та управління навчально-пізнавальною діяльністю, коли кожен студент займає активну позицію й висловлює особисте ставлення до шляхів та способів розв'язання численних професійних ситуацій» [2, с. 51].

Ми розглядаємо професійну діяльність вчителя як суто ситуаційну діяльність, у процесі якої один тип педагогічної ситуації переходить у іншу, сполучається з іншою або спонукає виникнення іншої ситуації, тому підготовка до майбутньої ситуативної діяльності може здійснюватися ефективно лише методами ситуаційного навчання, як адекватним до адекватного.

Необхідність впровадження ситуаційного навчання у практику визначається дослідниками як дуже гостра проблема, зумовлена такими тенденціями:

- Загальною спрямованістю розвитку освіти з орієнтацією не стільки на одержання конкретних знань, скільки на формування умінь і навичок пізнавальної діяльності, розвиток здібностей, зміні парадигми мислення для розвитку уміння опрацьовувати величезні масиви інформації [3, с. 86].
- Зростанням динаміки соціальних змін, подоланням статичності традиціоналізму [2, с. 12].
- Розвитком вимог до якостей особистості фахівця, який, окрім знань, повинен також володіти здатністю оптимально та адекватно поводитися у різних ситуаціях [3, с. 87].
- «...зростанням у навчальному процесі значущості таких навчальних дисциплін, в основі яких лежить різноманітність ситуацій», при чому головним завданням стає «вироблення навичок поведінки залежно від ситуації, що склалася» [2, с. 12].

Таким чином, теоретичними передумовами впровадження ситуаційної методики навчання у підготовці майбутніх спеціалістів педагогічної сфери є:

1. Потреба у суто професійній та водночас універсальній спрямованості інноваційності методів навчання у вищій школі щодо окремо взятої майбутньої спеціальності з орієнтацією на стимулювання пізнавальних інтересів, самоосвіти, розвитку творчих здібностей,

мобільності, складаючи основу інноваційної методичної системи, а, відтак, і дидактичної системи оновленої освітньої парадигми підготовки фахівців.

2. Орієнтація у підготовці майбутніх учителів на студентську індивідуальність та максимальну наближеність до відповідної професійної діяльності.

3. Необхідність забезпечення достатньо високого рівня активності студентів у навчальній діяльності, враховуючи їх діаметрально протилежні пізнавально-ціннісні установки як суб'єктів навчання: від пасивності до бажання формування високої професійної компетентності.

4. Потреба формування високого рівня невербальних знань студентів, а головне – їх адекватного ситуативного способу мислення як способу професійної поведінки, що теоретико-практично підкреслює фундаментальність побудови знанневих конструкцій у залежності від реальних ситуацій, адже результативність професійної діяльності визначається кількістю правильних та швидко прийнятих рішень. Тобто, розгляд професійної діяльності вчителя як суто ситуаційної діяльності, тому підготовка до неї може здійснюватися ефективно лише методами ситуаційного навчання, як адекватним до адекватного.

Відтак, подальшого вивчення потребують дидактичні умови застосування ситуаційного навчання у ВНЗ педагогічного спрямування.

Література:

1. Шеремета П., Каніщенко Г. Метод ситуаційного навчання у контексті національного менталітету // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 70–84.
2. Інна Осадченко. Психолого педагогічні умови застосування технології ситуаційного навчання.
3. Математическая ассоциация Америки Критика местности познания http://www.maa.org/t_and_1/sampler/rs_2add.html

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФІЛЬНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ

Н.М.Гончаренко, Т.І.Дейніченко

Проблема профільної диференціації навчання в психолого-педагогічній літературі розглядається як створення за певними ознаками відносно стабільних спеціальних груп (класів), у яких зміст освіти, навчальні вимоги до учнів розрізняються (А.Абрамов, С.Гончаренко, Ю.Дудницин, А.Звонкін, Ю.Ілляшенко, В.Монахов, В.Фірсов та ін.). Для здійснення профільної диференціації враховуються інтереси, нахили, здібності, попередня підготовка, професійна орієнтація тощо.

Метою статті є розкриття сутнісних ознак профільної диференціації навчання задля осмислення, системного розгляду й обґрунтування означеної дефініції.

Сутністю профільної диференціації навчання вважається спрямована спеціалізація загальної середньої освіти учнів у напрямі їхніх стійких інтересів, нахилів і здібностей з метою забезпечення успішної навчально-пізнавальної діяльності кожного учня й максимального розвитку в обраному напрямі [2, с. 43; 3, с. 19; 4, с. 8; 8, с. 61; 9, с. 43].

У методичній літературі профільна диференціація навчання розглядається як вид диференціації за змістом, сутність якого полягає в навчанні різних груп учнів за програмами, що відрізняються як глибиною викладання матеріалу, обсягом відомостей, номенклатурою включених питань, змістом вправ, так і спрямованістю результатів навчання на подальшу професійну орієнтацію учнів: загальнокультурну, прикладну, наукову (Г.Дорофєєв, С.Суворова, В.Фірсов та ін.).

Аналіз наукових праць сучасних учених із питань теорії і практики профільної диференціації навчання (О.Бугайов, С.Гончаренко, Д.Дейкун, Г.Злоцький, Л.Кузнецова, В.Монахов, Н.Огурцов, В.Орлов, В.Фірсов, Д.Фукс та ін.) дозволяє виділити такі риси профільної диференціації:

1. Профільна диференціація навчання здійснюється, як правило, починаючи з восьмого класу і має на меті формування в учнів стійких інтересів до певного напрямку в життєвому самовизначенні.

2. На першому, орієнтаційному етапі (8-9 класи), проводиться діагностика інтересів і нахилів учнів, групова індивідуалізація.

Організація навчання, зміст, вимоги до учнів повинні бути гнучкими, щоб дати можливість школярам переконатися у правильності вибраного профілю або змінити його.

3. Комплектування класів в умовах профільної диференціації навчання базується на відборі учнів, який здійснюється на діагностичній основі та є стимулюючим, відповідає інтересам учня й реалізації педагогічно доцільних рішень.

4. Основою для вибору профілю або вивчення відповідних курсів є бажання учнів, що позитивно впливає на формування мотивації навчальної діяльності.

5. Профільна диференціація навчання передбачає засвоєння кожним учнем базового рівня знань (державний компонент) і визначення рівня поглиблення профільних навчальних предметів. Різниця профільного та поглибленого навчання полягає у ступені спеціалізації:

- поглиблене вивчення предметів передбачає “просунутий” рівень підготовки й навчання, внаслідок чого кількість учнів обмежена;
- профільне масове навчання – більш широка форма фуркації, за якої в кожному профілі виділяється група профільюючих предметів із відповідною долею навчального навантаження (за рахунок зменшення кількості годин на вивчення непрофільюючих предметів).

Зміст цих курсів (поглибленого і профільного) відрізняється, головним чином, глибиною засвоєння навчального матеріалу за рахунок збільшення кількості та складності задач, практичних робіт тощо.

6. Специфіка кожного напрямку відбивається у співвідношенні між предметами, що вивчаються на базовому та підвищеному рівнях.

7. Профільна диференціація навчання запроваджується у старшій школі за рахунок шкільного компонента, зміст і специфіка якого зумовлюється цілями конкретного ступеня навчання, індивідуальними особливостями учнів даної школи, класу.

8. Профільна диференціація навчання в старшій школі передбачає введення різних типів програм предметних курсів у залежності від ролі предмета в освіті учнів:

- курс загальнокультурної орієнтації (предмет закладає основи загальної культури і не передбачає його подальшого використання в майбутній професійній діяльності);

- курси підвищеного типу (забезпечують подальше вивчення предмета, його застосування як елемента професійної підготовки: а) предмет – засіб оволодіння іншими знаннями; б) предмет – основа спеціальної підготовки для здобуття професії).

9. Навчальні плани профільних класів, гімназій, ліцеїв тощо складаються з трьох блоків предметів: загальнообов'язковий цикл, цикл профільних предметів та курсів за вибором, факультативів і додаткових занять. Саме останній цикл предметів є особливим для кожного профілю і реалізує допрофесійну підготовку учнів, забезпечуючи профорієнтацію і професійне самовизначення.

10. Методи навчання в умовах профільної диференціації мають свої особливості, що відбивається:

- у збільшенні ролі самостійної роботи учнів у різних видах навчальної діяльності;

- у зв'язку методів із лекційно-практичною системою навчання та заліковою системою контролю, в результаті чого досягається значна інтенсифікація процесу навчання;

- у підсиленні ролі індивідуальної роботи з учнями за рахунок більш гнучкого оберненого зв'язку;

- у створенні принципово нової мотиваційної основи навчання.

11. Профільна диференціація не суперечить внутрішній рівневій, що забезпечує право учня самостійно обирати об'єм і глибину матеріалу, який вивчається. Рівні (вимоги) повинні бути “відкритими” для учнів, а умови, форми і методи навчання забезпечують послідовне просування за рівнями.

12. У практиці роботи школи використовуються, в основному, три способи здійснення профільної диференціації навчання:

- поділ школи (як правило на старшому ступені навчання) за певними галузями знань, потоками;
- до обов'язкових предметів додаються предмети за вибором або їх комплекси;
- створення гомогенних (за спеціальними здібностями учнів) тимчасових внутрішньошкільних або міжшкільних груп для занять з відповідного предмета (або його розділу).

13. Здійснення профільної диференціації навчання потребує матеріального забезпечення предметних кабінетів, лабораторій, майстерень для профільної трудової та передпрофесійної підготовки учнів.

14. Профільна диференціація навчання передбачає встановлення зв'язків: школа – ВНЗ, школа – технікум, школа – ПТУ, що дозволяє більш ефективно здійснювати спеціальну і професійну підготовку учнів.

Виділені особливості профільної диференціації навчання стосуються різних компонентів, що утворюють цю складну систему, яка побудована на принципах гуманізму, відкритості та має на меті виявлення задатків і розвиток здібностей, стійких інтересів учнів до певного виду діяльності. Необхідність створення системи профільної диференціації навчання зумовлена, з одного боку, потребами держави у фахівцях різного профілю і забезпечення на цій основі умов для формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства, з іншого, – потребами особистості та її можливостями.

Аналіз літератури свідчить, що сучасний досвід здійснення

профільної диференціації навчання в розвинутих країнах має позитивні результати [1; 3; 5; 6; 7]:

- школа йде шляхом поліфуркації (широкої різноманітності нахилів та напрямів на старшому ступені), що дозволяє враховувати як особистісні, так і суспільні потреби. З іншого боку, на старшому ступені навчання саме профільна диференціація дає можливість впровадження поліфуркації за рахунок широкої різноманітності профілів, напрямів, системи навчальних закладів різних типів;
- навчання за напрямами здійснюється на основі єдиної базової освіти учнів у середній ланці школи;
- наявність інваріантної і варіативної частин змісту освіти дозволяє враховувати здібності та схильності дітей не тільки в момент вибору профілю навчання або типу навчального закладу, але й у процесі навчання за рахунок гнучкості навчальних планів і програм. Не виключається можливість зміни учнем профілю навчання в разі помилки в його виборі.

За умов реформування середньої освіти й пошуку ефективної структури диференційованого навчання в розвинених країнах світу виникли дві основні системи диференціації [3, с. 8-9]:

- гнучка (елективна), яка передбачає на певному етапі навчання вільний вибір предметів для вивчення на базі обов'язкового ядра (США, Великобританія, Болгарія та ін.); тобто відбивається варіативний підхід, що передбачає диференціацію навчання, яка поєднує забезпечення загальнокультурного рівня освіти з вільним вибором самим учнем рівня й обсягу вивчення матеріалу з урахуванням своїх можливостей, інтересів і нахилів;
- жорстка (селективна) система, що передбачає фуркацію на старшому ступені навчання після отримання загальної освіти на середньому ступені, тобто йдеться про попередньо зафіксований відбір змісту, методів і форм навчання.

Отже, сучасна тенденція в розкритті сутності профільної диференціації навчання полягає в тому, що її розуміють як систему, що лежить в основі навчально-виховного процесу, тобто є організаційно-методичним принципом побудови сучасної школи і спрямована на реалізацію індивідуального підходу в навчанні.

Література:

1. Боярчук Ю.В. Японская школа: проблемы и перспективы / Ю. В. Боярчук // Педагогика. – 1996. – №3. – С. 107–111.
2. Братанич О. Реалізація диференційованого навчання в умовах комбінованого уроку / О.Братанич // Рідна школа. – 2000. – №11. – С. 49–52.
3. Бугайов О.І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі : [методичні рекомендації] / О. І. Бугайов, Д. І. Дейкун. – Київ : Освіта, 1992. – 32 с.
4. Гордієнко Т.П. Профільна диференціація навчання фізики в 10–11 класах середньої загальноосвітньої школи (гуманітарний профіль) : автореф. дис. на здобуття наук.ст.канд.пед.наук: спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (фізика)” /Т.П. Гордієнко. – К., 1998. – 21 с.
5. Дейніченко Т.І. До проблеми диференціації навчання / Т. І. Дейніченко // Педагогіка і психологія: зб. наук. праць / Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С.Сковороди. – Х., 2002. – Вип. 21. – С. 149-153.
6. Джури́нский А.Н. Экспериментальные школы Западной Европы и США / А.Н.Джури́нский // Советская педагогика. – 1990. – №4. – С. 139–144.
7. Колягин Ю. М. Профильная дифференциация обучения математике / Ю. М. Колягин, М. В. Ткачёва, Н. Е. Фёдорова // Математика в школе. – 1990. – №4. – С. 21–27.
8. Мешалкина К. Н. Профильная дифференциация образования / К. Н. Мешалкина // Советская педагогика. – 1990. – №1. – С. 60–64.
9. Монахов В. М. Дифференциация обучения в средней школе
10. Монахов В. М., Орлов В. А., Фирсов В. В. // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С. 42–47.

ПРОПОЗИЦІЇ ЩОДО ПОЛПШЕННЯ УПРАВЛІННЯ В РІЗНИХ НАПРЯМАХ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

О.І.Гончаров

Погляд на вищий навчальний заклад (ВНЗ) з точки зору системотехніки дозволяє дійти висновку, що являє собою так звану велику систему. Згідно з визначенням відомого системотехніка Роберта Макола [1] поняття «велика система» характеризується сьома ознаками, а саме:

1. Система утворюється людиною із різного роду обладнання, сировини, окремих співробітників і колективів.
2. Система володіє цільністю. Всі її елементи служать досягненню єдиної мети.
3. Система є великою як з точки зору різноманітності елементів, котрі її складають, так і з точки зору кількості однакових елементів.
4. Система є складною, що означає змінюваність багатьох змінних при мінливості будь-якої однієї змінної.
5. Система є автоматизованою, що означає виконання частки функцій автоматами (роботами, комп'ютерами тощо) і частки функцій - людиною.
6. В значній мірі вхідні діяння системи мають стохастичну природу.
7. Більшість систем утримують елементи конкурентної ситуації.

Не складно бачити, що ВНЗ в повній мірі відповідає зазначеним ознакам, і тому його доречно уявляти великою системою, яка звичайно є системою управління.

В системах управління реалізована розгалужена мережа циркуляції інформації, яка використовується для організації процесу функціонування системи. Як правило, існує велика кількість напрямів циркуляції інформації, яка забезпечує управління і власне функціонування системи, в даному випадку ВНЗ.

Для спрощення аналізу обмежимося двома напрямками циркуляції інформації: умовно вертикальним та горизонтальним. Різновиди інформації, що циркулює: командна, звітна, пізнавальна.

Командна та звітна інформація має безпосереднє відношення до управління і циркулює по вертикальних напрямках. Командна інформація являє собою не що інше, як сигнали щодо виконання певних дій підлеглими ланками та елементами. Звітна інформація являє собою повідомлення керуючим елементам про виконання команд підлеглими (керованими) елементами. Звітна інформація, з іншого боку, реалізує зворотній зв'язок, який може бути позитивним і негативним. Позитивний зворотній зв'язок свідчить про задоволення частин системи і окремих елементів від виконання доручень і стимулює підвищення ефективності їх функціонування шляхом заохочення з боку керівних елементів.

Негативний зворотній зв'язок сигналізує керівним елементам про негаразди в діяльності системи, тобто відіграє своєрідну роль гальмів, що вкрай необхідно для забезпечення сталості функціонування системи.

Пізнавальна інформація циркулює по горизонтальних напрямках, і використовується елементами системи для поліпшення її функціонування.

Врешті-решт, зазначимо, що велика система є відкритою, тобто вона передає і отримує інформацію по всіх напрямках іззовні. Що торкається вертикальних напрямків, то ця інформація в якості командної являє собою всілякі настанови з вищих інстанцій (закони, директиви, накази, розпорядження тощо), а в якості звітної (зворотної) - це відомості про ефективність роботи випускників, їх відповідності вимогам освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ).

Інформація горизонтальних напрямків (пізнавальна) в даному випадку, в першу чергу, являє собою науково-практичний досвід, який запозичується у інших організацій і, навпаки, надається їм. Конкретно це використання і видання публікацій, організація конференцій, симпозіумів, участь в їх роботі.

Окресливши таким чином модель ВНЗ як великої системи управління, можна сфокусувати увагу на окремих її елементах з метою виявлення першочергових питань вдосконалення.

З метою конкретизації міркувань зосередимо увагу на такій підсистемі ВНЗ, як факультет, котрий в свою чергу, також являє собою велику систему.

На нашу думку, в першу чергу слід розглянути питання оптимізації потоків інформації як по вертикалі, так і по горизонталі. Накопичений досвід і аналіз сучасної ситуації свідчить про занадто напружений потік інформації по вертикалі, особливо в прямому напрямку (зверху вниз). Переважна кількість командної інформації спрямовується безпосередньо на декана, пропускна спроможність якого знаходиться на межі. Не даремно в законі про вищу освіту [2] посада декана віднесена до номенклатури адміністративних посад. Але, якщо з економічних причин неможливо суттєво скоротити навчальне навантаження декана, то слід відшукувати шляхи розвантаження саме цієї ланки другорядною інформацією.

Зазначені шляхи існують і в межах факультету, і поза його межами.

В університеті накопичений позитивний досвід розгалуження потоків «вертикальної» інформації командного характеру, коли ця інформація зверху безпосередньо направляється до виконавців, частково обходячи декана. Зокрема, плідно працюють так звані інститути заступників деканів з виховної роботи, з навчальної роботи, з наукової роботи тощо. На наш погляд, цей позитивний досвід слід розповсюджувати і надалі накопичувати.

В межах факультету шляхи розвантаження декана полягають в активізації органів студентського самоврядування. Наразі ці органи як і взагалі студентське самоврядування перебувають на стадії становлення і для деканатів вони не стільки допомога, скільки додаткове навантаження. Доречно виховувати ці органи шляхом, в першу чергу, надання довіри, залучаючи їх до вирішення спільних задач. В умовах сучасності органи

самоврядування плідно працюють на ниві організації дозвілля, проведення заходів естетичного виховання студентів, але ж залишаються практично осторонь питання навчальної дисципліни, успішності, культури поведінки тощо.

Дещо менш напруженими є вертикальні інформаційні потоки в зворотньому напрямку, які і забезпечують реалізацію зворотнього зв'язку. Відомо, що позитивні зворотні зв'язки стимулюють досягнення все більш високих успіхів функціонування системи, а негативні зворотні зв'язки призначені для підтримки надійності і стійкості функціонування. Здається, позитивний зворотній зв'язок функціонує з достатньою ефективністю. А от негативний виконує свою функцію ледве-ледве на задовільно.

Особливої активізації потребує циркуляція інформації в системі по горизонтальних напрямках. Якщо в епізодичних випадках (проведення конференцій, семінарів, симпозіумів) ситуацію можна оцінити на задовільно, то в повсякденній діяльності циркуляції не спостерігається. Тут мається на увазі практично відсутня взаємодія між деканатами, між кафедрами, між відділами, недостатня взаємодія між академічними групами і т.д.

Отже, можна внести низку пропозицій:

1. Систематично проводити в загально університетському масштабі інструктивні збори заступників деканів з навчальної роботи, заступників деканів з виховної роботи, заступників деканів з наукової роботи. Визначення періодичності проведення таких зборів – то, здається, практична задача, яка вирішиться в процесі їх проведення.

2. Організувати постійно діючий семінар завідувачів кафедр з метою обміну досвідом методичної роботи, узгодження питань входження в постійно оновлюємий дидактичний простір (наприклад, Болонська декларація). Здається доречним проведення семінарів як в масштабі всього університету, так і за спільністю призначення (випускаючі кафедри,

кафедри фундаментальних, суспільно-гуманітарних, загальнонаукових дисциплін тощо).

3. Поширити обмін досвідом між підрозділами організаційно-управлінського призначення з метою скорочення зайвих шляхів циркуляції інформації. Наприклад, ціла низка питань може бути вирішена на, так би мовити, верхньому поверсі управління без додаткового поринання до рівня лабораторії, академічної групи тощо.

4. Настійливо залучати до вирішення поточних задач функціонування ВНЗ, в тому числі і управлінських, органи студентського самоврядування, діяльність яких має нести як дидактичне, так і безпосереднє реальне навантаження.

Таким чином, поліпшення управління в різних напрямках діяльності ВНЗ, так само як і поліпшення його функціонування в цілому має актуальне значення, оскільки воно (поліпшення) характеризується об'єктивними причинами, зумовленими постійними змінами в суспільстві.

З метою зазначеного поліпшення доречно застосовувати теорію управління великими системами, до яких з повним правом можна віднести і ВНЗ.

Література:

1. Справочник по системотехнике. Пер. с англ. //Под ред. Р.Макола. Пер. с англ. под ред. А.В.Шилейко. – М.:Сов. радио, 1970.
2. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради України, 2002, №20

ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТУЮЧОЇ ПОЗИЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В.Г.Горейчук, Т.В.Рогова

У філософській, психолого-педагогічній літературі широко висвітлюється проблема розвитку вчителя, формування його позиції щодо прийняття внутрішнього світу учнів, такої взаємодії з ними, коли навчання є осмисленим. Є.С.Березняк, Н.М.Ващенко, Ю.В.Гільбух, Л.І.Даниленко, І.О.Луценко, Н.М.Островерхова, І.П.Радченко, О.В.Темченко, В.Ф.Хомич у своїх дослідженнях розглядали ці проблеми. Водночас недостатньо вивченими залишаються особливості феномена фасилітації, а також питання формування фасилітуючої позиції вчителя.

У вітчизняній і зарубіжній філософській, психологічній та педагогічній думці склалася сукупність ідей, що допомагають усвідомити суть фасилітації, її витoki. Термін «*фасилітація*» ввів у науку Карл Рождерс. Він тлумачив її як «функцію полегшення спілкування сфери адресант – адресат» [1]. Феномен фасилітації будується на гуманістичних принципах поваги до людини, її гідності, вільному вияві почуттів, здібностей людини.

Поняття «*фасилітація*» прийшло у педагогіку із гуманістичної психології й означає «полегшувати», «допомагати», «сприяти». Концепція педагогічного напрямку гуманістичної психології вбачає суть фасилітації в розширенні можливостей для самореалізації учня й учителя в школі, створення вільного розвитку особистості.

Фасилітація – процес, що відбувається за умов взаємодії людей, спрямований на створення атмосфери доброзичливості, довіри, відкритості, і умов для саморозвитку, самовдосконалення кожної особистості [3]. У центрі уваги фасилітативної діяльності є полегшення, допомога і орієнтація на особистість учня, його внутрішній світ, переживання, емоції, створення ситуації успіху.

Учитель, який працює на засадах гуманізму, дитиноцентризму, фасилітації, співробітництва, здатний спонукати й надихати учнів на інтенсивну, усвідомлену духовно-моральну самозміну, відповідно до індивідуально-пріоритетних смислів життєдіяльності, актуалізувати процеси спрямованого й продуктивного саморозвитку. У результаті такої діяльності учень відчуває розуміння й співпереживання з боку вчителя, крім того, набуває впевненості в собі, бо усвідомлює, що має достатньо здібностей і сил, щоб розкрити смисл власної поведінки, він стає більш незалежним і сильним.

Учитель-фасилітатор – учитель, який працює у парадигмі особистісно зорієнтованої педагогіки і керується такими настановами в роботі з дітьми: відкритість власним думкам, почуттям, переживанням; заохочення, довіра як вираження внутрішньої особистісної впевненості вчителя у можливостях і здібностях учнів; «емпатичне розуміння» (бачення поведінки учня, його реакції, дій, навичок).

Виявлення вчителем гуманістичної, фасилітуючої позиції стосовно дітей є необхідною передумовою успішного здійснення навчально-виховної діяльності.

У наукових працях термін «позиція» використовується у двох основних значеннях:

- 1) як складна, відносно усталена система ставлень, установок, мотивів, цінностей людини, якими вона керується у процесі своєї життєдіяльності;
- 2) як положення індивідууму в статусно-рольовій внутрішньо груповій структурі [2; с. 236].

Коломийченко С.Ю. визначає суть фасилітуючої позиції, основується на працях сучасних педагогів гуманістичної школи: в умовах фасилітуючої взаємодії дитину не «формують», а лише допомагають їй стати собою: таку взаємодію забезпечують внутрішні умови (установки, потреби, здібності) для розвитку «самості», для саморозвитку дитини і дорослого; відносини, що допомагають, звернені не тільки до розуму і пам'яті дитини, але й до

цілісності особистості; вони допомагають їй виробити власний спосіб буття в культурі, зокрема в освіті. У процесі фасилітуючих відносин здійснюється спільне особистісне зростання вчителя і учнів, їхній спільний особистісний розвиток [1, с.18-26].

Для нашого дослідження цінними є ідеї А.Чернявської про необхідність формування в учителя такої позиції, яка дає йому можливість перейти на емпатійний рівень взаємодії з учнями. Авторка назвала цю позицію партнерською, професійно-педагогічною. Основними характеристиками цієї позиції були визначені такі:

- особистісна взаємодія та взаємодія вчителя та учнів; взаємозалежність педагога та школярів, яка формується на підґрунті визначених цілей освіти, які поділяють всі учасники педагогічного процесу;
- формування взаєностосунків з учнями та колегами на принципах взаємоповаги, взаємної відповідальності, свободи вибору, формування сумісних інтересів;
- визнання інтересів усіх учасників педагогічної взаємодії й їхнього права впливати на перебіг освітнього процесу;
- визначення видів активності, які реалізуються у спільній діяльності педагога та учнів, у самостійній роботі учнів та в індивідуальній роботі вчителя;
- розподіл відповідальності за результати педагогічного процесу школярами, які виступають повноправними суб'єктами цього процесу;
- забезпечення різноманіття партнерських взаєностосунків у педагогічній взаємодії [2].

Особливими рисами діяльності вчителя, який стоїть на фасилітуючій позиції, є: особистісні риси (істинність, довіра, емпатія); спрямованість методів і форм навчання на самоактуалізацію учня; впевненість у можливостях своїх учнів, у тому, що кожна дитина прагне до самопізнання і самореалізації; глибока переконаність учителя в тому, що вільне, осмислене навчання розвиває допитливість дитини, яка і дає їй задоволення

від процесу пізнання, впливає на учня та дає змогу зрозуміти його поведінку. Взаєморозуміння між учителем і учнем є необхідною умовою розвитку особистості дитини, яка може досягатися тільки в результаті конструктивного спілкування. Головна мета особистісно зорієнтованого спілкування полягає в тому, щоб учень розвивався як особистість. Завдання вчителя-фасилітатора – допомогти учневі виробити власну позицію в житті, стати суб'єктом взаємодії. Учень виробляє власну точку зору, своє розуміння і сприйняття навколишньої дійсності. Самовдосконалення і вчителя, і учня відбувається на основі їх взаємодії.

Таким чином, особливостями позиції вчителя, налаштованого на фасилітуючу діяльність, є: відкритість до спілкування і взаємодії з учнями, щирість, довіра до дітей, визнання їх неповторності і гідності, зацікавленість їхнім життям, уважність до їхніх проблем, наявність емпатійного розуміння (бачення внутрішнього світу учня його ж очима, відчуження його внутрішнього світу), готовність завжди прийти на допомогу учням.

Фасилітуюча позиція – характеристика вчителя, від якої залежить загальна атмосфера в класі, внутрішній стан кожного учня, творчий розвиток кожної особистості, стимулювання та ініціювання різноманітних форм активності учнів, надання педагогічної підтримки.

Література:

1. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 1991.
2. Жижина И.В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дис. канд. псих.наук: 19.00.07/ И.В. Жижина. – Екатеринбург, 2000. – 286с.
3. Чернявская А.П. Партнерская позиция педагога как основа организации субъект-субъектного взаимодействия в школе // Педагогика и психология // http://vestnik.yspu.org/releases/pedagogika_i_psichologiy/36_1/
4. Фісун О.В. Обґрунтування технології формування фасилітуючої позиції вчителя в науково-методичній роботі школи / Науковий часопис. Проблема трудової та професійної підготовки, серія 13/К. – 2010.

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ МЕНЕДЖМЕНТУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ШКОЛИ

Л.Е.Гризун, А.О.Фурсова

Реформи сучасної системи освіти в Україні спрямовані на те, щоб створити всі необхідні умови для розвитку здібностей, творчих обдарувань підростаючого покоління, його духовної, загальної та інтелектуальної культури. Наше сьогодні викликало до життя появу різноманітних факторів, які сприяють збереженню та розвитку інтелектуального потенціалу навчальних закладів, формуванню висококультурної, духовно піднесеної і творчої особистості, здатної до самоврядування, самостійного прийняття рішень, вибору сенсу життя [3].

Специфічною рисою діяльності загальноосвітніх навчальних закладів є застосування інформаційних технологій менеджменту. Саме вони у їх творчій неповторності визначають оригінальність такого типу навчального закладу, як школа.

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, визначається проблемою формування освітнього середовища, підвищення професіонального рівня навчального закладу міста чи області, що зумовлює впровадження новітніх інформаційних технологій у процеси управління освітою.

Метою статті є визначення сутності та ролі інформаційних технологій менеджменту в процесі формування високоефективного освітнього середовища школи.

У зв'язку з цим виникає необхідність розглянути тлумачення понять освітнього середовища школи, інформаційних технологій менеджменту; проаналізувати складові та основні характеристики освітнього середовища школи, простежити взаємодії об'єктів у ньому; висвітлити питання щодо можливостей використання інформаційних технологій менеджменту для

формування освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує, що теоретичні і практичні аспекти розвитку навчальних закладів, проблеми управління процесами в освіті в цілому, взаємозв'язок розвитку школи як відкритої соціально-педагогічної системи розглядалися у дослідженнях різних років, зокрема С. Мартиненка, О. Борисова, П. Семенова та інших авторів.

Проте питання застосування інформаційних технологій менеджменту в процесах формування освітнього середовища школи, сприятливих для всіх його учасників не знайшли в літературі глибокого висвітлення. Разом з цим є не достатньо окресленими питання щодо ефективності діяльності навчального закладу, яка значною мірою визначається саме особливостями освітнього середовища, рівнем його сформованості та можливістю до повноцінного функціонування. Виникають питання також щодо структури освітнього середовища та його вмісту, методів і напрямів застосування інформаційних технологій менеджменту в процесі створення освітнього середовища школи.

В науці визначено головну задачу наукового менеджменту як науки управління, що полягає в підвищенні практичної значущості досліджень, орієнтації їх на розробку принципів і методів, що дають можливість практично вирішувати в тих чи інших умовах проблеми функціонування установи, в тому числі і навчального закладу.

Останнім часом в світі усвідомлено значення управління в усіх сферах суспільного життя та необхідність його здійснення на високому інформаційно-технологічному рівні. Інформаційні технології менеджменту охоплюють повний інформаційний цикл - напрацювання інформації (нових знань), її передачу, переробку, використання для перетворення об'єкта, досягнення нових, вищих цілей. Їх інколи називають інформаційно-динамічними технологіями, бо вони забезпечують розвиток самих керованих об'єктів [4].

Як показує аналіз досліджень, на відміну від попередніх рівнів розвитку інформаційних технологій, які становили лише керуючу частину системи, не звертаючи увагу на об'єкт управління, інформаційно-динамічна технологія охоплює всю конкретну систему (організацію, об'єднання, школу). Власне це є основною причиною, чому сучасні інформаційні технології менеджменту радикально перетворюють таку сферу людської діяльності, як освіта.

Інформаційні технології на практиці в закладах освіти набули не просто пріоритетного значення, а стали життєво необхідними в усіх сферах діяльності шкіл у зв'язку з потребою переробки, забезпечення доступності, та найголовніше – ефективного управління величезною кількістю інформації.

В результаті аналізу генези наукового менеджменту, на жаль, визначено лише теоретичне підґрунтя такого нового виду менеджменту, як інформаційного. Ми розглядаємо інформаційний менеджмент як науку про ефективне управління установами, що збагачуються в методологічному та практичному вимірах електронним інформаційним ресурсом і продуктами, програмним забезпеченням управлінського та освітнього призначення; мають свій науково-пошуковий простір, об'єкт і предмет дослідження. Щодо визначення об'єкта інформаційного менеджменту, то він розглядається як організація та управління інформаційними ресурсами установи, в нашому випадку школи, на основі життєвого циклу інформації (визначення цілей; створення, збирання, збереження, пошук, аналіз, передавання інформації; способів використання інформації) із застосуванням технологій [5].

Що стосується конкретно школи, то не дивлячись на різноманітні інформаційно-комунікаційні технології в освітній індустрії, окремі навчальні заклади не мають напрацьованої власної інформаційної політики й перебувають у стані пошуку.

Проте школа, яка зможе раціонально використовувати ще й інформаційні технології менеджменту під час формування і управління своїм освітнім середовищем, має можливість адекватно швидко реагувати на зміни; удосконалювати навчально-виховний процес; формувати у випускників достатню життєву компетентність, соціальний розвиток; використовувати їх потенціал для особистісно-орієнтованого розвитку всіх учасників освітнього процесу на основі взаємоповаги, взаєморозуміння, творчого співробітництва і взаємодовіри. Адже крім педагогічних працівників, адміністрації, обслуговуючого персоналу і учнів, учасниками освітнього процесу також є батьки, які перш за все віддають свою дитину на навчання до тієї школи, якій довіряють, з освітнім середовищем якої знайомі і є його прихильниками.

Сьогодні педагогічної практики розглядає освітнє середовище для кожної родини, зокрема для учня, як «універсальний соціально-громадський майданчик, де йде процес визнання та сприйняття своїх можливостей і здібностей, урахування власних потреб, інтересів, формування ціннісних орієнтацій»[1]. Проведений ретроспективний аналіз наукових праць щодо сутності освітнього середовища, дозволяє стверджувати, що природне та соціальне довкілля навчального закладу, яке формує освітні компетенції учнів, крім середовища також трактується і як освітній простір. З'ясовано, що дослідники трактують поняття «освітнє середовище» як:

- «сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких відбувається навчально-виховний процес, а також чинників, що як сприяють, так і перешкоджають досягненню його ефективності» (П. Орлов);

- «різноманітний, різнорівневий світ, який оточує людину, формує її уявлення про цей світ, її ставлення до людей, природи, всієї навколишньої дійсності» (Д. Маркович);

- «соціально-психологічне, фізичне середовище школи, будинки, вулиці, в якому проходить життя учня і педагога» (Д. Кавтарадзе);
- «певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами в галузі освіти» (В. Слободчиков);
- «систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» (В. Ясвін) [6].

Спираючись на теоретичні засади системних досліджень І. Блауберга, В. Садовського, Є. Юдіна, під освітнім середовищем будемо розуміти впорядковану систему, що містить: виокремлення певних елементів, які становлять систему школи; визначення зв'язків між елементами, у тому числі системо утворюючих; виявлення структури й організації системи; аналіз принципів поведінки системи; вивчення процесів управління системою; дослідження історії системи (як у минулому, так і прогностично); синтез отриманої інформації та побудову моделі [2].

У центрі моделей освітнього середовища школи звичайно ж стоїть учень. Окремі дослідники у структурі освітнього середовища виділяють ще й такі три центральні компоненти: зміст, способи організації та технології, які обумовлюються життєдіяльними складовими школи: філософією, місією, моделлю випускника, політикою та стратегією [3]. Усі ці компоненти освітнього середовища школи спрямовані на учня, який є як на вході так і на виході цієї системи.

Найпоширенішою інформаційною технологією, що відіграє винятково важливу роль у життєдіяльності не лише навчального закладу, а й суспільства в цілому, на сьогодні є технологія управління, так звана інформаційна технологія менеджменту.

Світовий досвід в сфері освіти показує, що лише впровадження сучасних технологій, а точніше інформаційних технологій менеджменту в процес організації та управління освітнім середовищем школи в змозі

забезпечити: інформаційні потреби всіх учасників освітнього процесу; процеси формування, розміщення, наповнення, підтримки, актуалізації і використання інформаційних ресурсів навчального закладу; створення і розвиток систем обробки, представлення і передавання інформації. Неодмінною умовою для позитивного результату є вибір найоптимальнішої інформаційної технології, що має володіти гнучкістю, мобільністю й адаптивністю як до зовнішніх впливів суспільства, так і до внутрішніх особливостей управлінської діяльності керівника навчального закладу.

Ми розглядаємо інформаційну технологію менеджменту як сполучення процедур, що реалізують функції збору, одержання, нагромадження, зберігання, обробки, аналізу й передачі інформації в організаційній структурі з використанням засобів обчислювальної техніки, чи, іншими словами, представлене в проектній формі (тобто в формалізованому вигляді, придатному для практичного використання), концентроване вираження наукових знань, відомостей та практичного досвіду, що дозволяє раціональним чином організувати той чи інший досить часто повторюваний інформаційний процес. При цьому досягається економія витрат праці, енергії та матеріальних ресурсів, необхідних для реалізації певного процесу.

Аргументами на користь цього визначення є низка унікальних властивостей інформаційних технологій менеджменту, які і висувають їх на пріоритетне місце по відношенню до інших технологій. Найважливіші з цих властивостей, подано нижче. Інформаційні технології менеджменту дозволяють: активізувати й ефективно використовувати інформаційні ресурси учасників освітнього процесу не лише конкретного навчального закладу, а й суспільства взагалі, які сьогодні є найбільш важливим фактором для формування освітнього середовища школи; оптимізувати і в багатьох випадках автоматизувати інформаційні процеси, які в останні

роки займають все більше місце в життєдіяльності школи; виступати компонентами відповідних комунікаційних або соціальних технологій [5].

Відповідно до перерахованих властивостей інформаційних технологій менеджменту можна зазначити їх можливості для формування освітнього середовища школи, а саме:

- підвищення ефективності управління школою за рахунок забезпечення керівників і фахівців максимально повною, оперативною й достовірною інформацією на основі єдиного банку даних;

- поліпшення ведення та оформлення внутрішкільної документації за допомогою оптимізації й стандартизації документообігу, автоматизації найбільш трудомістких його процедур;

- змінення характеру праці співробітників, рятуючи їх від виконання рутинної роботи й даючи можливість зосередитися на професійно важливих обов'язках;

- підвищення ефективності обміну даними між окремими підрозділами, об'єднаннями й центральним апаратом;

- гарантування повної безпеки й цілісності даних на всіх етапах обробки інформації;

- створення в школі відкритого інформаційного освітнього середовища із можливостями дидактично доцільного залучення он-лайн педагогічних засобів;

- створення й використання бази даних учителів та учнів школи із моніторингом діяльності учасників освітнього процесу;

- використання електронної пошти для зв'язку, наприклад з органами управління освіти району чи батьками;

- використання в навчально-виховному процесі інтегрованих уроків та використання мультимедіа-ресурсів;

- створення електронної бібліотеки та системи інформаційної підтримки.

Використання сучасних інформаційних технологій для створення єдиного освітнього середовища школи робить будь-який загальноосвітній навчальний заклад більш конкурентоспроможним саме за рахунок підвищення його керованості й адаптації до змін у зовнішньому середовищі, тобто у суспільстві.

Аналізуючи роль і значення інформаційних технологій для сучасного етапу розвитку суспільства, можна зробити цілком обґрунтовані висновки про те, що ця роль є стратегічно важливою, а значення цих технологій в найближчому майбутньому буде швидко зростати. Саме інформаційним технологіям менеджменту належить сьогодні визначальна роль в області розвитку не лише інженерії чи виробництва, а й освітнього середовища школи.

Отже, використання інформаційних технологій менеджменту для формування освітнього середовища в школи, відіграють важливу роль для організації та автоматизації:

- роботи адміністрації закладу, даючи можливість вести всю службову документацію та супроводжувати навчальний план, розклад, педагогічне навантаження учителя;

- робочого місця вчителя, який отримує можливість ведення електронного журналу, створення навчальних курсів для дистанційної підтримки традиційних форм навчання, листування з учнями та батьками;

- навчально-виховного процесу для учнів, які отримують можливість контролювати свої навчальні досягнення, виконувати завдання, отримані від учителя в межах проходження навчального курсу;

- контролюючої функції батьків, які отримують можливість контролювати навчальні досягнення своїх дітей через Internet, обсяги домашніх завдань, спілкуватися з учителями та адміністрацією навчального закладу.

Висновки. На основі вивчення психолого-педагогічних джерел розглянуто тлумачення понять освітнього середовища школи та інформаційних технологій менеджменту; проаналізовано компоненти та основні характеристики освітнього середовища школи; висвітлено питання щодо можливостей формування освітнього середовища школи та взаємодії в ньому об'єктів на основі використання інформаційних технологій менеджменту.

Література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
2. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх закладах. К.: «Міленіум»-2004, 358с.
3. Доповідь про стан та розвиток інформатизації в Україні за 2009 рік. – К.: Кабінет Міністрів України [Текст] – 2009. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zacon.rada.gov.ua/signal/na005120.doc>.
4. Жалдак М. І. «Основи інформаційної культури вчителя» // Зб. наук. праць «Використання інформаційної технології в навчальному процесі». – Київ. МНО УРСР, КДПІ ім. О. М. Горького. 1990. – с. 3-17.
5. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процесом, технології: моногр./ Л. М. Калініна – К. : Інформатодор, 2008. – 475с.
6. Орлов П. та ін. Інформаційні системи і технології в управлінні, освіті, бібліотечній справі: Наук.-практ. посіб. / П. Орлов, О. Луганський – Донецьк: альфа – прес, 2004. – 207с.

ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

В.Й.Гриньов, А.Г.Почерніна

Вищою цінністю нашого суспільства є людина. Увага до виховання людини, турбота про всебічний розвиток її здібностей, вдосконалення особистих якостей уходить в коло проблем сучасного суспільства. Існування індивідуальних відмінностей між людьми – факт очевидний. Необхідність індивідуального підходу викликана тією обставиною, що будь-яка дія на дитину заломлюється через його індивідуальні особливості, через «внутрішні умови», без урахування яких неможливий по-справжньому дієвий процес виховання. Всебічний розвиток кожної людини – програмна мета нашого суспільства – припускає як важливу умову виявлення творчого потенціалу особи, формування індивідуальності як вищого рівня її розвитку. Кожна людина повинна мати можливості виявити себе. У цьому зацікавлені й окрема особистість, і все суспільство. Вікові ролі людського чинника в розвитку нашого суспільства поставило питання про індивідуальну роботу як важливій формі виховання.

Індивідуальний підхід це не разовий захід. Він повинен пронизувати всю систему дії на дитину, і саме тому це загальний принцип виховання. Разом з тим в різних сферах виховання й навчання цей підхід виявляється в різній мірі. Індивідуальний підхід націлений у першу чергу на зміцнення позитивних якостей і усунення недоліків. При умінні й своєчасному втручанні можна уникнути небажаного, болісного процесу перевиховання.

За допомогою індивідуального підходу можна знайти «ключ» до кожної дитини. Індивідуальний підхід – один з головних принципів педагогіки. Сама проблема індивідуального підходу носить творчий характер, але існують основні моменти при здійсненні диференційованого підходу до дітей.

Проблемі індивідуального підходу у вихованні дітей приділяли увагу багато представників прогресивної педагогіки, як російської, так і зарубіжної. Так російський педагог К.Д. Ушинський розробив обширну методику прийомів індивідуального підходу до дітей, основи профілактичної роботи з виховання корисних звичок. Так, Е.Н. Водовозова попереджала, що неможливо виробити єдині правила підходу до всіх дітей, без виключення, оскільки діти за своїми індивідуальними особливостями дуже різні. А.С. Макаренко вважав принцип індивідуального підходу до дітей дуже важливим при розв'язанні ряду педагогічних проблем і він дійшов висновку, що, здійснюючи загальну програму виховання особистості, педагог повинен вносити в неї «корективи» відповідно до індивідуальних особливостей дитини. Проблема індивідуального підходу до дітей одержала всебічний розвиток і у практичному досвіді в педагогічному вченні В.А. Сухомлинського. Він підкреслював важливість розвитку індивідуальної своєрідності особистості дитини.

Науковими дослідженнями доведено, що існує пряма залежність між фізичним, розумовим і естетичним розвитком людини. В здоровому тілі-здоровий дух, а все, що є здоровим в широкому сенсі слова, є і прекрасним.

Що ж можна висловити з приводу обліку індивідуальних особливостей дітей у різні вікові періоди_ то розвиток і формування дитини проходить ряд етапів, кожний з яких характеризується своїми особливостями й закономірностями. Педагог успішно виконує завдання фізичного виховання, освіти, навчання, якщо його діяльність заснована на глибокому розумінні вікових етапів розвитку дитини; індивідуальних особливостей дітей; їхнього фізичного стану й здоров'я, від яких багато в чому залежить їхня увага на уроці, під час занять і загальна працездатність. Також потрібно знати раніше перенесені учнем захворювання, хвороби, що важко відобразилися на його здоров'ї, хронічні, стан зору і склад нервової системи. Таким чином, тільки глибоке вивчення й знання особливостей

розвитку кожної дитини створює умову для успішного обліку цих особливостей у процесі фізичного навчання і виховання.

Також слід відмітити, що при індивідуальному підході дуже допомагає використання принципу доступності.

Так як мабуть, у кожному класі є діти, які відрізняються за фізичною підготовленістю від більшості своїх однокласників. Одні з них відстають, інші, навпаки, дають високі показники при виконанні фізичних вправ. Так, для відстававших дітей, вчитель не створює на уроці ніякої особливого оточення, не зупиняє на них увагу класу, а працює з ними індивідуально. При високих показників в учнів –то для них необхідно пред'являти підвищені вимоги при виконанні завдань і частково ускладнювати вправи. Тобто реалізовувати саме індивідуальний підхід і всім учням все стане зрозуміло і доступно!

Практично при індивідуальному підході вчитель може: обмежувати кількість вправ і число повторень; полегшувати умови виконання; проводити на уроках спеціальні вправи, які рекомендує лікар; приділяти необхідну увагу техніці виконання й кількісним показникам.

Також слід звернути увагу, що давно відомий і ефективний засіб здійснення індивідуального підходу до організації навчальної діяльності – це диференційоване навчання. Його застосування має бути систематичним і гнучким, відповідати змінам, які відбуваються у підготовці учнів.

Для здійснення диференційованого навчання вчителю необхідно:

- вивчати загальну готовність дітей до навчальної діяльності та сприйняття конкретного матеріалу;
- передбачати труднощі, які можуть виникнути в дітей під час засвоєння нового матеріалу;
- застосовувати в системі уроків диференційовані індивідуальні та групові завдання;
- здійснювати перспективний аналіз.

Також перш за все, слід враховувати відмінності у ставленні дітей до навчання і його результатів; кількість і обсяг необхідних вправ для засвоєння і закріплення навчального матеріалу в кожного учня різні; так що при оволодінні технікою рухових дій слід підбирати підвідні вправи і вправи відповідного характеру й обсягу залежно від навчальних успіхів учнів; істотно відрізняються і можливості учнів витримувати фізичні й психічні навантаження; неоднаково учні сприймають інформацію залежно від методу її передачі; позитивним слід вважати не абсолютні показники учнів, а їх приріст до початкового результату; ще слід відмітити, що диференційований підхід вимагає відповідної матеріальної бази; організовуючи навчальний процес, необхідно забезпечити регулярність занять; методичне забезпечення занять повинно передбачити раціональне чергування навантажень і відпочинку.

Таким чином, диференціація та індивідуалізація навчання допомагає залучити до роботи кожного учня, знайти найоптимальніший, найраціональніший підхід до груп школярів різних рівнів, дає можливість учневі і як об'єктові, і як співтворцеві навчального процесу засвоїти максимум інформації, поданої педагогом фахівцем на уроці.

Тому завданням учителя, зацікавленого в результатах своєї праці, є постійний творчий пошук, системний експеримент, апробація нових, нетрадиційних форм і прийомів навчання і водночас вдосконалення та відшліфування давно відомих, традиційних.

У результаті мого наукового дослідження було:

- визначено теоретичні основи питання про індивідуальний підхід до дітей;
- розглянуто вікові здібності школярів;
- розглянуто методику використання принципу доступності та диференційованого навчання.

ВИХОВАННЯ КОЛЕКТИВІЗМУ У ШКОЛЯРІВ ЗАСОБОМ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Г.В.Дейниченко, Г.В.Охріменко

Актуальність постановки проблеми виховання колективізму у школярів не викликає сумніву. Зростання відхилень у поведінці та особистісному розвитку дітей, наявність в їхній поведінці тенденцій до вираженого негативізму, відчуження, егоїзму, цинізму неодмінно позначається на характері міжособистісних стосунків сучасних школярів. Внаслідок цього в колективах учнів часто формується нездоровий психологічний клімат. На тлі ринкових реформ та їх впливу на освітню галузь проблемам з'ясування причин негативного емоційного настрою у співтовариствах дітей, виявлення умов оптимізації міжособистісних стосунків, пошуку способів профілактики й психолого-педагогічної корекції негативних явищ в учнівських колективах, формуванню колективізму як риси сучасної особистості в науковій психолого-педагогічній літературі не приділено достатньої уваги.

Аналіз основних досліджень та публікацій психолого-педагогічної літератури дозволив розкрити сутнісні ознаки колективізму, виявити суперечність між необхідністю колективістської спрямованості виховання і недостатньою практичною реалізацією цього завдання, схарактеризувати виховні можливості гри у формуванні колективізму.

Проблеми колективу й міжособистісних стосунків у ньому вивчали багато психологів і педагогів, зокрема О.О.Бодальов, В.М.Бехтерев, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, О.М.Лутошкін, А.С.Макаренко, В.Б.Ольшанський, В.О.Сухомлинський, В.В.Шпалинський та ін.

Під колективізмом вони розуміють високий рівень групової згуртованості та пріоритет інтересів і мети колективу над прагненням індивіда. Встановлено, що колективізм не є самоціллю, він сприяє реалізації цілей навчання й виховання, дозволяє реалізувати

самовиявлення і самоствердження особистості дитини з властивими їй індивідуальними інтересами, здібностями, рисами характеру в умовах колективу.

З'ясовано, що сутність виховання колективізму полягає у формуванні таких особистісних якостей: піклування про інших, почуття товарищескості й дружби, чуйність, культура спілкування та культура бажань, уважне й шанобливе ставлення до людей, до їхніх справ і турбот; постійна готовність подати їм допомогу; доброзичливість, співчуття, ввічливість і тактовність у стосунках з оточуючими; почуття обов'язку перед колективом, здатність обстоювати інтереси колективу як свої власні.

Під грою розуміють своєрідну пізнавальну діяльність соціально-культурного характеру, яка дозволяє дитині привласнювати соціальний досвід і навчатися перетворювати світ. Встановлено, що виховні можливості гри у формуванні дружного колективу спираються на той вплив, який вона чинить на психічний розвиток дитини. Оскільки діти, які не підкоряються вимогам у звичайній обстановці, сумлінно виконують їх під час гри, додержуючись правил, то вони вчаться стримувати свої емоції; засвоюють норми поведінки; розвивають творчі здібності; узгоджують дії з партнерами, обмежують себе в ім'я досягнення успіху; встановлюють доброзичливі стосунки, які спонукають школярів до позитивних форм спілкування не лише у грі, а й у повсякденному житті.

Метою статті є обґрунтування сутнісних ознак педагогічного експерименту з виховання колективізму у школярів засобом гри.

Практично всі дослідження колективу зачіпають питання міжособистісних стосунків у ньому. Тому вважаємо, що з'ясування стану сформованості колективізму у школярів на констатувальному етапі педагогічного експерименту слід здійснювати за критеріями: а) «стан колективістських взаємин» за соціометричною методикою «Вибір», яка дає можливість визначати статус дітей і статусну структуру групи, згуртованість групи та взаємність контактів, рівень конфліктності

(агресивності) групи, дітей, які є об'єктами групової агресії [2]; б) «психологічний клімат у колективі» за методикою А.М.Лутошкіна, яка дозволяє оцінити умовними балами ступінь сприятливості клімату, наявні в колективі взаємини, характер ділового співробітництва, ставлення до значущих явищ життя [4].

Вважаємо, що формувальний етап педагогічного експерименту з виховання колективізму у школярів має передбачати організацію ігрової діяльності школярів у позаурочний час. Рухливі, інтелектуальні, соціальні та психологічні ігри, добрані для цього, мають на меті формування гуманістичних переконань, розвиток уваги, зосередженості та взаємовиручки, підтримку групової єдності, згуртування колективу, зняття непорозумінь («Ласкаві кроки», «Плутанина», «Скеля», «Питання сусідові», «Проведи сліпого», «День народження») [5].

На контрольному етапі педагогічного експерименту мають бути повторно застосовані соціометрична методика і методика А.М.Лутошкіна.

Отже, педагогічний експеримент має підтвердити гіпотезу дослідження: рівень розвитку колективізму у школярів зростатиме, якщо організувати їхню спільну ігрову діяльність у позаурочний час.

Література:

1. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Республика, 2003. – 774 с.
2. Загальна психологія : навч. посібник / [О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін.]; ред. О. Вербило. – К. : «А.П.Н.», 1999. – 463 с.
3. Караковский В.Л. Пути формирования ученического коллектива / В.Л. Караковский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.
4. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н. Лутошкин. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
5. Образцова Т.Н. Юмористические игры для детей / Т.Н. Образцова. – М. : ИКТЦ «Лада», 2010. – 160 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА

Я.О.Котко

Інтеграція інформаційних комп'ютерних технологій і освітніх технологій повинна стати новим етапом їхнього ефективнішого впровадження в систему освіти. На наш погляд, одним із способів такої інтеграції можуть стати електронні підручники.

Метою статті є розкриття сучасних трактувань терміну «електронний підручник», аналіз та узагальнення підходів до класифікації електронних підручників.

Сучасний рівень розвитку технологій дозволяє використовувати в процесі навчання комп'ютери і комп'ютерні технології. Широка доступність нових технологій приваблює багатьох викладачів. Створюються різні системи для навчання та тестування. Сьогодні досить поширеним є використання в освіті електронних підручників (ЕП).

Термін «електронний підручник» широко використовується в колі фахівців, які займаються освітніми технологіями, але до цих пір немає загальноприйнятого визначення та класифікації електронних підручників. І хоча є величезна кількість електронних документів, названих електронними підручками, теорія їх створення тільки розробляється.

Наведемо приклади визначень з різних джерел.

Електронний підручник - комп'ютерний, педагогічний програмний засіб, призначений, для пред'явлення нової інформації, доповнює друковані видання, що служить для індивідуального і індивідуалізованого навчання і дозволяє тестувати отримані знання та вміння учня [1].

Електронний підручник - це навчальна програмна система комплексного призначення, що забезпечує безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання, представляє теоретичний матеріал, що забезпечує тренувальну навчальну діяльність і контроль рівня знань, а

також інформаційно-пошукову діяльність, математичне та імітаційне моделювання з комп'ютерною візуалізацією та сервісні функції за умови здійснення інтерактивного зворотного зв'язку [2].

Вищенаведені трактування дозволяють розглядати в якості електронних підручників досить широкий спектр електронних документів. Це можуть бути і текстові документи і найскладніші інтерактивні середовища, оскільки комп'ютерною системою необхідно користуватися як при читанні документів Word, так і при вивченні електронного матеріалу більш високого рівня структурної організації. Наявність тестів, візуалізація та інші елементи можуть бути присутніми в електронних документах будь-якого рівня складності.

Ми пропонуємо у визначенні ЕП відштовхуватися, перш за все, від того, що це - підручник. Сучасний енциклопедичний словник дає наступне визначення підручника - це «книга для учнів або студентів, в якій систематично викладається матеріал у певній галузі знань; основний і ведучий вид навчальної літератури». Переглядаючи визначення з урахуванням нового матеріального носія навчального матеріалу, отримуємо лаконічніше формальне визначення електронного підручника - це ресурс, що містить систематизовані навчальні матеріали в певній галузі знань, створення, розповсюдження і використання якого можливе за допомогою сучасних інформаційних технологій.

Відсутність єдиних підходів у створенні породила велике різноманіття електронних підручників. Можна провести їх класифікацію. Під загальне визначення потрапляють різні електронні курси, підручники, самовчителі, навчально-методичні комплекси, навчальні матеріали, представлені в системах дистанційного навчання. У наукових джерелах зустрічається класифікація електронних підручників, посібників або навчально-методичних комплексів за такими ознаками: за наявністю інтерактивності; за доступністю; за системою, в якій розроблений підручник і інші.

Найбільш суттєвими критеріями у класифікації ми вважаємо наступні ознаки: доступність, форма та структура подання матеріалу.

З позиції доступності, всі електронні підручники можна розділити на:

- онлайніві (online), працювати з якими можна тільки через Інтранет. Електронні підручники цього виду доступні для роботи в мережі Інтернет, або всередині більш дрібних, корпоративних мереж. Розміщення в мережі дозволяє розробнику (викладачу) оперативного вносити зміни, виправляти помилки, що є їх основних перевагою. Також значною перевагою є можливість організації спілкування між учнями і викладачем.

- офлайніві (offline), з якими можна працювати автономно на будь-якому комп'ютері або іншому електронному пристрої. Електронні підручники цього виду доступні для читання на будь-якому комп'ютері. Основні формати офлайнівих електронних підручників - pdf, html, flash, nb (формат системи Mathematica), презентації (формат PowerPoint і його аналогів), текстові документи і різноманітні мультимедійні додатки

За формою подання матеріалу умовно можна виділити чотири типи. Це дозволяє побудувати «піраміду» еволюції електронного підручника (ЕП) від самого найпростішого типу «Текстового документа» до найсучасніших «навчальних курсів»

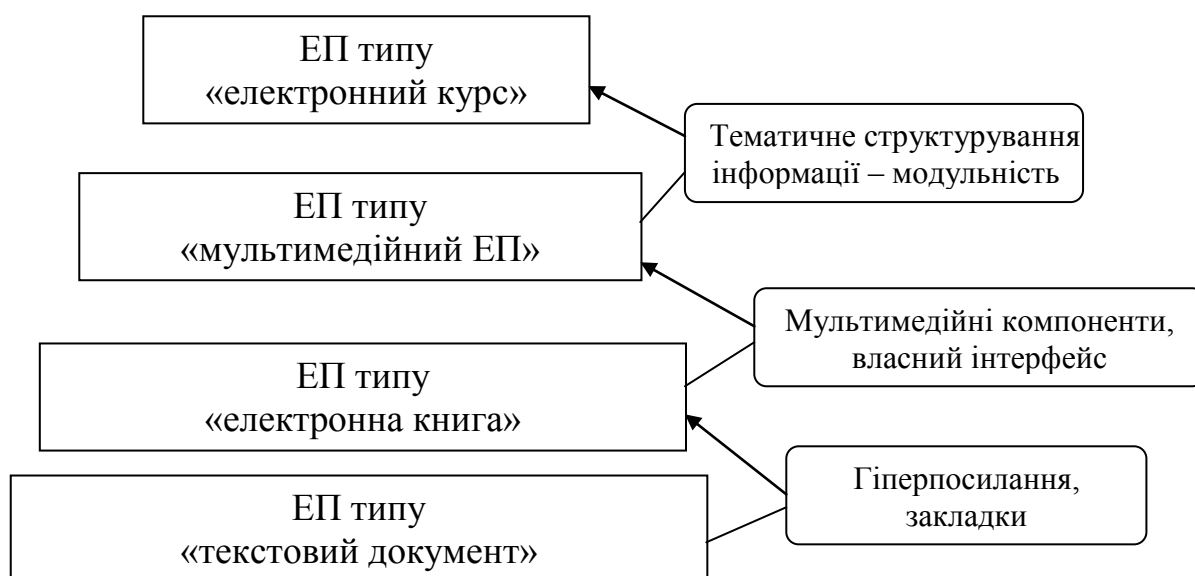


Рис. 1. Типи ЕП за рівнем подання матеріалу

«Текстовий документ» - являє собою найпростіший електронний підручник. Це може бути як електронна (відсканована) версія паперового підручника, так і самостійна розробка. Однак надрукований текст підручника без форматування і найпростішої верстки ще не можна назвати ЕП. Оскільки паперовий підручник - це перш за все книга, то аналогічні вимоги оформлення повинні застосовуватись і для електронних видань..

Електронний підручник типу «електронна книга» - це зверстаний «текстовий документ», в який додані найпростіші елементи навігації: гіперпосилання, закладки, зміст. Даний тип найбільш поширений, і саме його в літературі називають ЕП. Найчастіше зустрічаються електронні книги у форматах html, pdf.

Електронний підручник типу «Мультимедійний ЕП» представляє собою більш складну структуру. Він може мати власну оболонку, нелінійну структуру, відео- і аудіоматеріали. Можуть бути присутні інтерактивні елементи, що адаптують представлений матеріал під рівень учня. Такий тип ЕП дозволяє повною мірою реалізувати всі можливості сучасних технологій для інтенсифікації навчального процесу. Однак, розробка такого ЕП може вимагати значних ресурсів.

Електронний підручник типу «Електронний курс» зазвичай створюється з використанням систем дистанційного навчання. Такий підручник, на відміну від попередніх типів, може мати додаткові модулі: ігрові, довідкові, розвивальні. «Електронний курс» обов'язково має систему перевірки знань протягом усього навчання.

За структурою подання матеріалу виокремлюють такі види:

Класичний електронний навчальний посібник (ClassicTutorials). Учні проходять через серію тем, кожна з яких навчає певній концепції чи навичці, зі зростаючою складністю. У кінці цієї послідовності - узагальнення і тест. У середині тем знаходяться приклади і практичні завдання. Використовується для навчання базовим знанням та вмінням в атмосфері безпеки, довіри і відсутності подразників.

Підручник з «книгоподібною» структурою (Book-like Structure). Навчальні підручники можуть здійснювати навігацію послідовно, ніби гортаючи сторінки, потрапляючи в окрему тему, або через індекс чи таблицю контенту. Використовуються для предметів з чіткою структурою.

Підручники, що засновані на сценарії уроку. Вважається, що є провідний сценарій донесення до учня проблеми чи проекту. Учень включається в різноманітні види навчальної діяльності, пов'язані з цілями центрального сценарію. Використовується для навчання складним концепціям, хвилюючим питанням, які вимагають насиченої взаємодії з комп'ютером або іншими учнями.

Основні навчальні підручники (Essential learning Tutorials). Після вступу учні проходять через серію тестових завдань до тих пір, доки не досягнуть межі свого знання. Потім вони переміщуються в основний потік традиційного електронного навчального посібника, який закінчується узагальнюючим висновком і тестом.

Дослідницькі підручники (Exploratory Tutorials) передбачають, що учні самостійно здійснюють навігацію по електронному документу, базі даних або веб-сайту, переслідуючи певні навчальні цілі.

Підручник зі специфічною структурою (Subject specific Structure). Вільна структура, в якій кожна тема, активність або сторінка може потенційно привести до будь-якої іншої. На практиці структура організована логічною організацією предмета або сценарного потоку.

Література:

1. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 2003. – 616 с.
2. Виштак О.В. Критерии создания электронных учебных материалов // Педагогика. – 2003. - № 8. С. 67-73.
3. Зайнутдинова Л. Х. Создание и применение электронных учебников / Зайнутдинова Л.Х. Астрахань: Изд-во "ЦНТЭП", 1999. 364 с.

ІНТЕГРОВАНІЙ УРОК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

О.О.Коханова, О.В.Попова

Актуальність дослідження. Демократичні перетворення сучасного суспільства актуалізують потребу у формуванні висококультурних особистостей, здатних адекватно орієнтуватися в різних сферах життєдіяльності, гармонізувати свої відносини з соціумом. У світлі цього значно посилюється необхідність формування в учнів шкільних закладів загальнокультурної компетентності як необхідної передумови успішності їхньої подальшої життєдіяльності в умовах складної взаємодії різних типів культур. Однак результати вивчення масової шкільної практики показують, що вчителі основну увагу на уроках приділяють формуванню в учнів знань і вмінь із певних навчальних дисциплін, а питання оволодіння ними загальнокультурною компетентністю традиційно відносять на другорядний план, що унеможлиблює його ефективне вирішення. Тому обрана тема є надзвичайно актуальною і мало досліджуваною в сучасній школі.

Мета дослідження: виявити вплив теоретично обґрунтованих та експериментально перевірених умов застосування інтегрованого уроку як засобу формування загальнокультурної компетентності учнів основної школи на результативність цього процесу.

Завдання дослідження: визначити суть загальнокультурної компетентності учнів основної школи; розкрити роль інтегрованих уроків в її формуванні; науково обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови запровадження інтегрованого уроку як засобу формування загальнокультурної компетентності.

Компетентність людини – це її обізнаність з певних питань. Вона виявляється через спроможність людини кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. Загальнокультурна компетентність – це інтегроване новоутворення особистості, що є

результатом засвоєння нею системи знань про світ культури, відповідних умінь, цінностей, ставлень, сформованості певних морально-особистісних якостей, що дає можливість орієнтуватися в її продуктах, а також узгоджувати свою поведінку з моральними нормами й культурними цінностями.

Структура загальнокультурної компетентності учнів являє собою сукупність взаємопов'язаних компонентів – емоційно-ціннісного, когнітивного, операційно-поведінкового та особистісного. На формування загальнокультурної компетентності учнів у школі найбільшим чином впливають проведені інтегровані уроки.

Під інтегрованими уроками ми розуміємо такі заняття, на яких забезпечується формування в учнів узагальнених знань про різні сфери культури на основі встановлення внутрішньопредметних, міжпредметних і міжгалузевих зв'язків та застосування цих знань на практиці, актуалізація життєвого досвіду школярів. Проведення таких уроків у школі, порівняно з традиційними уроками, мають низку суттєвих переваг: вони дозволяють забезпечити системне пізнання школярами процесів і явищ навколишнього світу із дослідженням взаємозв'язків і взаємозалежностей між ними; інтегровані заняття дають також змогу усунути дублювання навчального матеріалу та попередити перевантаження учнів за рахунок скорочення загальної кількості навчальних годин на тиждень.

За результатами проведеного дослідження (всього опитано 40 викладачів) з'ясовано, що 98,8 % учителів основної школи визнають, що дуже рідко проводять інтегровані уроки. Серед головних причин цього було відзначено, що урочна інтеграція передбачає пошук певних взаємозв'язків між навчальним матеріалом з різних предметів, науковими галузями чи інших параметрів для її забезпечення, а для цього треба провести тривалу попередню роботу. Більш того, такі уроки вимагають у більшості випадків кооперації педагога з іншими вчителями-предметниками. Але, оскільки шкільні педагоги хронічно перевантажені різними додатковими видами роботи, знайти час для сумлінної підготовки таких уроків досить складно. Більш того, навчальні програми з більшості

предметів не скоординовані між собою, а вчителі слабо обізнані в матеріалі з суміжних дисциплін, що сильно ускладнює вибір теми для інтегрованого уроку та можливість освітньої інтеграції взагалі.

Ми визначили дві найбільш суттєвих умови, які сприяють ефективному проведенню інтегрованого уроку і тим самим формуванню загальнокультурної компетентності учнів: забезпечення конструювання змісту інтегрованих уроків, що передбачає засвоєння школярами знань та вмінь, які характеризують загальнокультурну компетентність особистості, та забезпечення емоційно-ціннісного ставлення учнів до опанування загальної культури.

З метою перевірки гіпотези дослідження був проведений педагогічний експеримент на базі загальноосвітньої школи, який підтвердив, що проведення інтегрованих уроків значним чином впливає на формування і підвищення рівня загальнокультурної компетентності учнів.

У процесі забезпечення інтеграції з метою формування загальнокультурної компетентності нами широко використовувалися твори художньої культури. Як відомо з наукової літератури, художня культура є однією з підсистем духовного виробництва, частиною духовної культури суспільства, яка об'єднує в собі сукупність художніх цінностей і різні способи художньо-творчої діяльності.

Системне залучення учня до кращих зразків мистецтва суттєво впливає на становлення в учнів його уявлень про красу і потворність.

Клас	Тема інтегрованого уроку	Які дисципліни інтегровані	Цілі і завдання уроку щодо формування загальнокультурної компетентності учнів
8	«Бринить-співає наша мова, Чарує, тішить і п'янить»	Українська мова та література	Розкрити взаємозв'язок між специфічними особливостями рідної мови, української літератури та ментальними рисами українського народу; сформувати в учнів любов до рідної мови; виховати потребу особистості в систематичній роботі щодо збагачення власної мови

9	«У своїй хаті своя й правда, і сила, і воля»	Історія України й українська мова	Дослідити народний досвід спілкування, забезпечити засвоєння школярами основних правил самобутнього мовленнєвого етикету як виразника загальної національної культури, а також традиційні для українців форми вітання, прощання, перепросин й подяки.
8	Склад та заняття населення Київської Русі у IX—X ст	Географія материків та океанів, Всесвітня історія	Розкрити взаємозв'язок між географічним місцем проживання етносу, його основними заняттями та становленням традицій національної культури, поглибити в учнів знання про неї, забезпечити їх подальше засвоєння.
9	Повість про музиканта	Українська та зарубіжна література, музичне мистецтво, образотворче мистецтво	На прикладі повісті В. Короленка «Сліпий музикант» зосередити увагу учнів на ставленні до народної музичної творчості та її значенні в культурному житті народу, навчити учнів відображати свої почуття у формі живопису, розуміти й виконувати народні пісні, а також виховувати духовну культуру особистості
9	Поведінка учнів у різних ситуаціях на вулиці	Етика, основи безпеки життєдіяльності, образотворче мистецтво	Сформувати в учнів знання правил поведінки в різних ситуаціях на вулиці, сформувати в них потребу постійно зміцнювати та розвивати здоров'я як важливу цінність
8	«Казки Шехерезади»	Всесвітня історія, зарубіжна література, музичне мистецтво	Ознайомити учнів із одним із найвідоміших літературних творів Сходу – «Тисячі та одна ніч», розкрити їм роль різних видів мистецтва у передачі колориту східної культури, забезпечити усвідомлення школярами наявності певних схожостей та суттєвих відмінностей між цінностями Сходу й національної української культури, виховувати в них шанобливе ставлення до різних систем культурних цінностей

Формування загальнокультурної компетентності учнів основної школи передбачало забезпечення в школярів емоційно-ціннісного ставлення до опанування загальної культури.

Наприкінці експерименту більшість учнів експериментальної групи звертала увагу на те, що засвоєння молоддю кращих зразків культури дозволить поступово змінити світ на краще, вивести людину зі стану додатку технотронного світу й перетворити її в повноцінний суб'єкт історії, який розуміє власну відповідальність за свою подальшу долю й долю всього людства, у своїй поведінці орієнтується на загальнолюдські моральні норми, а також на практиці прикладає активні зусилля для подальшого збагачення культури як суспільного феномена. У світлі цього учні звернули увагу на те, що вони почали відчувати інтерес до оволодіння загальнокультурною компетентністю.

Література:

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: Рефлексивний аналіз застосування / Н.М.Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 47-52.
2. Булгакова В.Г. Компетентнісний підхід в освіті: практичні підходи / В.Г.Булгакова // Підвищення ефективності та якості підготовки фахівців педагогічної спрямованості : Зб. наук. пр. – Харків, 2005. – С. 23-28.
3. Данилюк Д.Я. Учебный предмет как интегрированная система / Д.Я.Данилюк // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 24-28.
4. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. / В.І.Лозова, Г.В.Троцько. – Харків, 1997. – 338 с.
5. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Т.І. Кривуля, Н.О.Пономарьова

Вихідний принцип сучасної системи освіти – принцип індивідуального підходу, який ще з часів Я.А. Коменського посів у дидактиці чільне місце як найважливіший принцип навчання. Згідно до нього, процес навчання повинен будуватися в чіткій відповідності до виховних і індивідуальних особливостей тих, хто навчається.

Уточнюючи поняття індивідуального підходу і індивідуалізації, фахівці підкреслюють, що в першому випадку йде мова про принцип навчання, а в другому — про здійснення цього принципу, яке має свої форми і методи.

В сучасній педагогіці індивідуальний підхід у навчанні — це принцип, згідно з яким у навчально-виховному процесі досягається педагогічний вплив на кожного індивіда за умов знання його особистості і умов життя, а під індивідуалізацією навчання розуміють таку організацію навчального процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності індивідів, рівень розвитку їх здібностей до навчання, що дозволяє забезпечувати навчальну діяльність на рівні потенційних можливостей тих, хто навчається.

І. Унт зазначає, що при застосуванні поняття «індивідуалізація навчання» необхідно мати на увазі, що у його практичному використанні мова йде не про абсолютну, а про відносну індивідуалізацію. Дійсно, у практиці навчання індивідуалізація завжди відносна, оскільки тут враховуються індивідуальні особливості не кожного окремого індивіда, а групи, яка має приблизно схожі особливості. Педагогами враховуються лише відомі особливості індивідів або їх комплекси і, зокрема, саме такі, які важливі з точки зору навчання. Разом з тим, індивід може мати ряд особливостей, врахування яких у конкретній формі індивідуалізації

неможливе або навіть не так вже і необхідне. Іноді здійснюється врахування певних особливостей або станів лише у тому випадку, якщо це, зокрема, важливо для даного суб'єкта. Крім того, індивідуалізація найчастіше реалізується не за всім обсягом навчальної діяльності, а епізодично або в деякому виді навчальної діяльності й інтегрується з індивідуальною роботою [1].

Особливе місце в системі індивідуального навчання належить диференціації навчання, під час якої здійснюється відбір змісту, методів, форм навчання залежно від особливостей груп тих, хто навчається.

Як зазначає І.Я. Лернер, диференціація — це частковий випадок індивідуалізації навчання, спрямований на реалізацію індивідуального підходу до окремих груп людей. Ці групи у процесі навчання можуть бути сформовані за різними основами (здібностями, інтересами, успішністю, психологічними особливостями тощо). Основна мета диференціації — сприяти створенню умов для всебічного розвитку особистості кожного з урахуванням його задатків, можливостей, інтересів.

Стосовно практики вищої школи, то різні потенційні можливості студентів вимагають урахування того, що студент повинен знати і вміти (обов'язкова підготовка), а також того, як він може засвоювати соціальний досвід. Це забезпечить знаходження студента в «зоні ближнього розвитку», навчання на індивідуальному посиленому рівні труднощів, що оптимізує розвивальну функцію навчання. Таким чином, диференціація навчання сприяє гуманізації навчального процесу, створюючи умови для задоволення потреб, інтересів людини, орієнтуючись на максимальні можливості її розвитку [2].

В педагогічній та психологічній літературі вказується на логічний і семантичний зв'язки між “диференціацією”, “диференційованим навчанням” і “диференційованим підходом”.

Стосовно процесу навчання у вищій школі ці поняття можуть бути трактовані таким чином:

диференціація – як система взаємопов'язаних цілей, методів, засобів і організаційних форм навчання, які, виходячи із наявних у студентів знань і умінь (наприклад з інформатики), беручи до уваги професійні інтереси і враховуючи індивідуальні особливості суб'єктів навчання, забезпечують усім студентам базовий рівень професійної підготовки та створюють умови для їх подальшого неперервного професійного зростання;

диференційоване навчання – як спеціальним чином організована професійна підготовка студентів, яка передбачає різноманітне формування професійних знань і умінь студентів в процесі опанування відповідних профільних програм (планів) навчання;

диференційований підхід – як дидактичний принцип, що впроваджує диференціацію у процес навчання у всіх різноманітних формах диференціації для попередньо встановлених диференційованих різнопрофільних і різноманітних груп студентів [3].

Система навчання, побудована на основі диференційованого підходу, спрямована на розв'язання основної суперечності традиційної системи навчання вищої школи. Ця суперечність пов'язана з груповою формою організації навчання та індивідуальним характером засвоєння знань, умінь та навичок студентами й покликана адаптувати традиційну лекційно-семінарську систему до можливостей і потреб кожного з них.

Система диференційованого навчання розглядається не як просте пристосування до наявного рівня знань, умінь, навичок і психічного розвитку кожного студента, а як навчання, яке б дозволило б кожному з них засвоювати навчальну програму у власному темпі. У роботі зі студентами слід особливо зауважити, що необхідна не пристосованість «до їх слабких боків, а активний вплив на розумовий розвиток, щоб досягти максимального розвитку індивіда» [2].

Така система дозволяє організувати навчання студента як у зоні його актуального розвитку, так і в зоні найближчого. Відбувається орієнтація студента не тільки на досягнутий ним рівень пізнавального розвитку, але й

висуваються постійні вимоги, які дещо перевищують його наявні можливості. Система диференційованого навчання сприяє тому, що зона найближчого розвитку в процесі навчання постійно переходить на рівень актуального розвитку.

Пошуки шляхів побудови системи диференційованого навчання здійснювалися як у працях класиків педагогіки (Дж.Дьюї, Й.Г.Песталоцці, М.І.Пирогова, Ж.-Ж.Руссо, К.Д.Ушинського, В.О.Сухомлинського) так і продовжуються в сучасних дослідженнях у різних аспектах, а саме: висвітлення рівнів, форм і видів диференціації та її навчально-методичного забезпечення (О.І.Бугайов, Ю.З.Гільбух, Л.В.Занков, В.В.Давидов, В.А.Крутецький, В.О.Онищук, В.Ф.Паламарчук, І.Є.Унт); зміст та методи діагностики розвитку індивіда (П.Я.Гальперін, З.І.Калмикова та ін.) тощо.

Питання застосування диференційованого підходу у навчанні інформатики студентів вищих навчальних закладів знайшли своє відображення у працях І.Г.Ветрової, О.М.Спіріна, І.О.Теплицького, Т.І.Чепрасової, А.М.Ясінського та інших.

В їх роботах зазначається, що на даний момент виявлено недостатню теоретичну й методичну підготовку викладачів інформатики з диференційованого підходу до студентів при проведенні навчальних занять, відсутність належного обсягу методичних рекомендацій та дидактичних матеріалів до викладання, несформованість моделі педагогічного керівництва диференційованим навчанням з інформатики, невизначеність критеріїв і способів вивчення індивідуальних особливостей абітурієнтів вищих навчальних закладів тощо. Всі ці питання постають особливо актуальними у процесі підготовки з інформатики майбутніх вчителів з цього навчального предмету.

Однак, не викликає сумнівів, що саме диференційований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики є запорукою та всіляко сприятиме підвищенню ефективності їхньої фахової підготовки.

На основі аналізу досвіду вивчення психолого-педагогічного впливу

диференціації навчання на особистість майбутнього вчителя, спеціалісти виділяють такі принципи реалізації диференційованого підходу:

- навчальна діяльність студентів має бути мотивованою;
- засвоєння знань кожним студентом повинно відбуватися в індивідуальному темпі, на рівні складності, який обирається ним самостійно в залежності від особистих здібностей і потреб;
- можливість переходу на вищий рівень складності у будь-який час;
- у процесі навчання повинен здійснюватися постійний зворотній зв'язок між студентами й викладачем;
- широке використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі;
- контроль і керування викладачем діяльності кожного студенту.

Доведено, що ефективним слід вважати керівництво диференційованим навчанням майбутніх учителів інформатики на основі психолого-педагогічного аналізу особистісних якостей студентів; розробці загальної концепції диференціації змісту навчального матеріалу за обсягом та рівнем складності та його розподіл за часом, формами і методами реалізації; оцінки результатів і корекції знань та вмінь кожного студента. Контроль і оцінювання знань при цьому мають бути відкритими.

Диференційований підхід у навчанні має за мету періодичну діагностику індивідуальних якостей кожного студента, починаючи від вхідного діагностування, з метою вивчення їх еволюції та здійснення впливу на формування цих якостей під час професійного навчання майбутніх учителів.

Овчаров С.М. у своїх дослідженнях виділяє компоненти диференційованого навчання, а саме:

- а) стимуляційно-мотиваційний компонент диференційного підходу, який передбачає таку логіку побудови теоретичної та практичної частин, в ході виконання якої буде здійснюватися стимулювання у студентів інтересу до профільних дисциплін, потреби в самостійному

розв'язанні поставлених завдань, розвитку позитивних мотивів у процесі навчання інформатики;

б) операційно-діяльнісний компонент, що відображає процесуальну сутність вивчення дисциплін. Відповідно до цього характер взаємодії викладача й студентів має значний вплив на зміст теоретичної і практичної частин, що зумовлює внесення змін та коректування індивідуального робочого плану викладача, який ускладнюється або спрощується. Останнє цілком залежить від уміння працювати з аудиторією, педагогічної майстерності та потенційних можливостей тієї чи іншої навчальної групи;

в) контрольно-регулятивний структурний компонент, що передбачає постійне здійснення контролю в ході вирішення поставлених завдань. Слід зазначити, що регулювання процесу навчання здійснюється не тільки викладачем, але й студентами шляхом саморегулювання, а також за допомогою виконання індивідуальних завдань;

г) оціночно-регулятивний компонент, який передбачає оцінку викладачем та самооцінку студентами досягнутих у процесі вивчення результатів, відповідності їх поставленим навчально-виховним завданням, виявлення причин відхилень та їх усунення, проектування нових завдань. Це досягається на основі аналізу результатів тестування, виконання планових лабораторних та контрольних робіт, здачі заліків та іспитів.

У професійній підготовці майбутніх учителів інформатики диференціація здійснюється за такими показниками: вхідним рівнем підготовки абітурієнтів з інформатики та обсягом і рівнем складності матеріалу, що вивчається з даного предмету, на основі індивідуального вибору кожного студента. До інших показників належать: вільний вибір варіанту складності навчання, можливість переходу на більш високий рівень складності в будь-який момент, використання активних форм і методів навчання, впровадження основних положень педагогіки співробітництва, використання дослідницького методу навчання,

автоматизація й відкритість контролю рівня засвоєння знань і, як наслідок, гуманізація та демократизація процесу навчання.

Для визначення ефективності впровадження диференційованого підходу у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики в наукових працях обґрунтовано критерії: інформативної насиченості, широке використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу мотивації навчальної діяльності, як засобу діагностики ефективності засвоєння знань, як засобу навчання.

Отже, диференційований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики сприяє виявленню їх індивідуальних можливостей, відкриває перспективи до розкриття творчих здібностей, створює умови для самовдосконалення та самостійного творчого пошуку кожного студента.

Література:

1. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения.– М., 1990. – С.6-9.
2. Лекції з педагогіки вищої школи: Навч. посібник за ред. В.І.Лозової. – Харків: 2005.
3. Овчаров С. М. Індивідуально – диференційований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http:// www.library.org.ua](http://www.library.org.ua)
4. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання. – Львів: В-во "СПОЛОМ", 2000. – 421 с.

ПЕДАГОГІЧНА НАУКА ПРО МЕТОДИ І ПРИЙОМИ СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

О.М.Лазарева, О.О.Мазурець

Постановка проблеми. Гуманізувати навчально-виховний процес – означає створити такі умови, за яких дитина не може вчитися погано. Успіх навчання тісно пов'язаний з гуманізацією навчання. Це означає утвердження учня в ролі суб'єкта навчально-виховного процесу; переорієнтацію психології вчителя на розуміння того, що учень – це активний індивід, який може піддаватися впливам лише тоді, коли цього захоче; це означає перехід від навчання з примусу до самонавчання.

Діяльність дитини є чинником розвитку її особистості. Здійснюючи фізичні, інтелектуальні, духовні зусилля, вона розвиває здібності, набуває досвіду, навичок. Проте дуже часто діти висловлюють своє небажання вчитися, виконувати домашнє завдання і навіть іти до школи. Деякі діти не прагнуть розширити свої знання, пасивні на уроках. На запитання, чому так відбувається, шукали відповідь багато педагогів: К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський, І.Глессер, В.О.Сластенін, І.Ф.Харламов, Г.А.Цукерман, А.С.Смірнов, А.С.Белкін та ін.

Не дивлячись на солідні педагогічні концепції щодо створення ситуацій навчального успіху і наявність позитивного досвіду їх використання, існує суттєва проблема оптимального застосування умов, методів і прийомів побудови таких ситуацій, які б сприяли успішному навчанню дітей.

Мета даної статті – узагальнити і систематизувати методи і прийоми створення ситуацій успіху, виявлені науковцями і вчителями школи з позицій особистісно-орієнтованого підходу, більш докладно зупинитися на створенні ситуації успіху на мотиваційному етапі навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Ситуація успіху в навчальній діяльності створюється педагогом або психологом. Як і будь-яку іншу діяльність, навчання можна уявити у вигляді простого ланцюжка дій:

- установка на діяльність (емоційна підготовка учнів на вирішення навчального завдання) – мотиваційний етап;
- забезпечення діяльності (створення умов для успішного вирішення навчального завдання) – організаційний етап;
- порівняння отриманих результатів з очікуваними (усвідомлення ставлення до результатів своєї навчальної праці) – результативний етап.

Отже, якщо ситуація успіху створюється вчителем послідовно і свідомо, її структура повинна врахувати всі перелічені компоненти.

Розглянемо створення ситуації успіху на мотиваційному етапі навчальної діяльності.

Дослідження психологів свідчать, що рівень засвоєння людиною знань істотно залежить від рівня сформованості її мотивації навчитися. Нам усім добре відома теза про те, що робота без мотивації учнів та їх особистісних підстав – рівнозначна роботі в порожньому класі!

Тож давайте проаналізуємо, як провести мотиваційний етап уроку так, щоб створити ситуацію успіху для кожного учня.

Перед учителем стоїть завдання сформувавши в учня настанову на успішне виконання завдання, відчувати себе „творцем обставин”, подолати труднощі, які можуть виникнути в процесі роботи. Інакше кажучи, вчитель повинен сформувавши мотив досягнення. Але тут він зустрічається з неадекватною реакцією учнівського колективу: хтось уже виконував подібне завдання, і його результати виявились невдалими, так що у цієї категорії учнів уже сформовано негативне ставлення; інша група учнів не стикалась з такою роботою, тому вони не знають, чого можна очікувати від майбутньої діяльності. Третя група, яка виконувала подібні завдання і успішно з ними впоралася, знаходиться у стані мобілізації, готова виконувати навчальне завдання. Зрозуміло, що найлегше вчителю буде

працювати з учнями третьої групи, де необхідно лише активізувати позитивні емоції, які діти пережили раніше.

У другої групи учнів слід передбачити емоційну реакцію, намалювати перспективу вдалого виконання завдання, пов'язавши її з тими чи іншими умовами діяльності, які в минулому забезпечували успіх. Найбільш клопітною буде робота з першою групою учнів. Перш за все доведеться нейтралізувати спогади про невдачу в попередній діяльності, а потім створити перспективу для нової. Зробити це можна, наприклад, підкресливши, щоб учень попрацював над своїми помилками, або переконавши, що завдання змінено порівняно з попереднім і т.д.

Учитель може запропонувати різні **варіанти мотивів досягнення**: прагнення самостійно розв'язати цікаві задачі; завоювати авторитет у своїх товаришів; стати першим; розглядати свою діяльність з точки зору її корисності для інших людей; встановити нові контакти у ході виконання завдання тощо.

Отже, на етапі мотивації навчальної діяльності учитель, спираючись на емоційну пам'ять учнів, організовує певні ситуації з метою актуалізувати чи нейтралізувати емоції для наступної діяльності. На цьому етапі створення ситуації успіху більшою мірою визначається психологічними аспектами.

Тут доречним буде використання в роботі вчителя таких **психолого-педагогічних прийомів**.

1. *Ефект Розенталя, або „Ефект навіювання”*: „Ти це можеш”, „Тобі це вдається” тощо. Якщо педагог буде переконувати учнів у реальності успіху, то успіх прийде.

Англійський учений Стоуенс довів, що учні, яких заохочували, досягли значно більших успіхів, ніж ті, кого ніяк не заохочували.

2. *Приєм „Емоційне прогладжування”* – констатація будь-якого факту успіху, прищеплювання дитині віри в себе, відкритість учителя для довіри і співчуття.

Бунтуюча дитина примушує вчителя аналізувати власні дії, продумувати способи виходу з конфлікту. А коли дитина мовчить, замикається в собі, це дуже погано. Як працювати з тими, які “сумніваються”? Прийомів багато. Зупинимося на найбільш цікавому.

Вчитель з легкістю роздає компліменти. За один урок говорить разів двадцять “молодець”, тридцять разів – “розумниця” і разів десять “Діти, я пишаюся вами”. Чи не загрожує це девальвацією похвали? Чи не звикнуть діти до такого потоку епітетів, що пестять слух, і перестануть їх помічати? Похвала тоді цінується, коли її важко заслужити. Так підказує здоровий життєвий глузд.

Життєвий і педагогічний сенс не завжди співпадають. Давайте розберемося: “молодець”, “розумниця” – це тільки похвала чи констатація факту? Можливо, дитина тому і старається, що повірила вчителю і почала сприймати його репліки як само собою зрозумілу оцінку?

Так, я “молодець”, так, я “розумниця”. Я заслужив ці слова, і весь час буду доводити, що я “молодець!” Може бути така логіка школяра, якому саме цих слів в житті і не вистачає? Думаємо, цілком допустимо.

Вселити дитині віру в себе, доторкнутися рукою до її плеча, відкрити дитині своє серце, сповнене добра і співчуття, – це і є суть того, що умовно називається емоційним погладженням.

3. *Прийом «Анонсування»* – репетиція майбутньої дії, яка створює психологічний настрій на успіх перед класом. Це можуть бути додаткові індивідуальні заняття з окремими учнями. Добре заздалегідь оголосити запитання самостійної роботи чи назвати прізвища учнів, яких не передбачається опитувати на наступному уроці, можна провести пробну контрольну роботу тощо.

4. *Прийом “Очікування кращих результатів”*. Відстаючий учень, як правило, глибоко переживає свою неуспішність. І це не випадково. Адже неуспішність зазвичай негативно позначається на ставленні до нього вчителів, товаришів і батьків. Неуспішність викликає у школяра поганий

настрій і нерідко втрату впевненості у власних силах. З'являється небезпечна ситуація: у школяра намічається тенденція до погіршення успішності, а у вчителя виникає думка, що неуспішність – невід'ємна якість даного учня. За таких умов прийом “Очікування кращих результатів” може активізувати учня, підбадьорити його, вселити віру у власні сили.

Суть прийому полягає в тому, що вчитель у підході до слабого неуспішного учня своїм ставленням, певними вчинками, виражає впевненість в його можливості вчитися краще. Проявляючи доброзичливе ставлення до учня, ми тим самим пробуджуємо позитивне ставлення школяра до навчання.

Через які закономірності даний прийом впливає на школярів? По-перше, для учня взаємовідносини з учителем мають величезне значення. А отже, позитивна оцінка взаємин відкриває дитині радісну перспективу. Слова вчителя надихають учня, допомагають повірити у власні сили.

По-друге, даний прийом сприяє зміні низької самооцінки школяра. Як відомо, один із чинників формування самооцінки – це об'єктивна оцінка особистості тими людьми, з якими вона спілкується. Велику роль відіграє оцінка вчителем можливостей учня. У прийомі “Очікування кращих результатів” виявляється повага вчителя до особистості учня. Передові педагоги використовують його не тільки для підвищення успішності школяра, але й з метою засвоєння ним моральних норм, формування корисних звичок.

5. *Прийом „Шикуйсь!”* містить такі кроки: психологічна атака; емоційне блокування; вибір головного напрямку; вибір рівних можливостей; несподіване порівняння; стабілізація.

Цей прийом полягає в тому, щоб учителем блокувалось припущення на невдачу в одній галузі діяльності учня, відволікалася його увага від чергового неуспіху, вчитель повинен знайти ту галузь, де учень може реалізувати себе набагато краще, тим самим забезпечити йому успіх.

Створення ситуації успіху на мотиваційному, організаційному та результативному етапах навчальної діяльності представлені в узагальнюючій таблиці.

Якщо ситуація успіху створюється вчителем послідовно і свідомо, її структура повинна враховувати всі перелічені компоненти.

Особистісно-орієнтовані засади створення ситуації успіху

Етап	Педагогічне завдання	Диференціація учнів	Діяльність учителя
І. Мотиваційно-цільовий	Сформувати мотив досягнення: націлити учнів на успішне виконання завдання	Учні, які мали в минулому невдачу у виконанні аналогічного завдання	Нейтралізувати пам'ять про негативні емоції в попередній діяльності; настроїти на те, що дане завдання посильне і може бути виконане
		Учні, які не знайомі із завданнями подібного типу	Завбачити позитивну емоційну реакцію; накреслити позитивну перспективну в досягненні успіху
		Учні, які успішно виконали завдання подібного типу	Актуалізувати позитивну емоційну пам'ять дітей, підтримати мотив до роботи
ІІ. Організаційний	Забезпечити умови успішної діяльності, зацікавити пізнавальним процесом	Учні, які потребують організаційного контролю	Організаційний контроль початку й завершення роботи, забезпечення інтелектуального та емоційного підкріплення навчальної роботи
		Учні, які потребують допомоги в процесі виконання роботи	Емоційне підбадьорення та інтелектуальна стимуляція навчальної діяльності

		Учні, які працюють активно і самостійно	Забезпечення права вибору завдань, емоційне та інтелектуальне стимулювання пізнавальної діяльності	
II. Результативний	Сформувані свідоме ставлення до результату навчальної діяльності; перетворити результат на мотив для нової пізнавальної діяльності	Результат, адекватний зусиллям	Учні, які отримали незадовільні оцінки	Необхідне повернення до мотиваційно-цільового етапу, повтор всього ланцюжка з початкових позицій
			Учні, які отримали добрі відмінні оцінки	Емоційне схвалення та установка на подальшу успішну роботу
		Результат, не адекватний зусиллям	Учні, котрі отримали незадовільні оцінки	Позитивно-перспективна оцінка роботи, аналіз помилок та індивідуальна робота з подолання прогалин у знаннях
			Учні, які отримали добрі відмінні оцінки	Перевірка умов навчальної роботи на попередньому етапі, організація ситуації подолання в майбутній діяльності

Висновки. Дитина приходить до школи сповнена бажання вчитися. Якщо дитина втрачає інтерес до навчання, в цьому винні не лише сім'я, а й школа, її методи навчання. Якщо дитина у навчанні постійно терпить невдачі, то від її впевненості в собі не залишиться і сліду, мотивація зникає і дитина звикає до невдач. Тому перед кожним учителем постає питання:

як організувати навчання, щоби кожна дитина відчула смак справжнього успіху і намагалася систематично його досягти.

В статті нами розглянуто етапи та особистісно-орієнтовані засади створення ситуацій успіху, завдання та діяльність педагога на мотиваційному етапі створення ситуацій успіху у навчанні школярів. Розглянуто деякі прийоми ситуацій успіху та методику їх реалізації. В наступних статтях планується представити визначені завдання та діяльність педагога на організаційному та результативному етапах створення ситуацій успіху.

Література:

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать ? – М.: Просвещение, 1991. –169 с.
2. Белкин А.С. Читаю чувства на лице твоём // Народное образование, 1990. – № 11. – С. 91.
3. Воробьев Г.Г. Школа будущего начинается сегодня. – М.: Просвещение, 1991. – 239 с.
4. Глассер У. Школа без неудачников. – М.: Просвещение, 1991. – 71 с.
5. Иванов К.А. Все начинается с учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 175 с.
6. Освітні технології / Під ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К. – 2002. – 255 с.
7. Панова Е.И. Взаимоотношения "учитель – ученик" // Педагогика, 1998. – № 3. – С. 46.
8. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. – М.: Просвещение. –1960. – 140 с.
9. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки? – М.: Педагогика, 1979. – 175 с.

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ СТАТИСТИЧНОЇ ОБРОБКИ ДАНИХ

Є.О.Ольховський, В.В.Плішко

Процес математизації сучасного знання дедалі ширше охоплює різні ділянки науки, зокрема і педагогіку. Характер цього процесу зумовлений кількома причинами. По-перше, відбувається накопичення великого об'єму фактичного матеріалу, що дозволяє знайти закономірності, які піддаються формалізації. По-друге, зв'язки, що виявлені між різними педагогічними процесами, виявляються дуже складними та їх змістовний аналіз стає важким, що зумовлює пошук більш ефективних методів дослідження [1]. У цьому контексті вчителі широко використовують різноманітні числові характеристики: традиційні та експертні оцінки, контент-аналіз, анкетування, спостереження, тестування та ін. Вчителі накопичують великі масиви статистичних даних, що містять цінну інформацію і дозволяють зробити обґрунтовані висновки. Для отримання такої інформації доцільно використовувати методи математичної статистики. Процес застосування методів математичної статистики до опрацювання даних можна розбити на три етапи, кожний із яких вимагає специфічних підходів та обґрунтувань.

На першому етапі, з розробленої моделі досліджуваного педагогічного процесу необхідно встановити кількість оцінюваних параметрів, методи їхньої організації отримання й оцінювання, а також критерії виставляння оцінок та їх шкали.

Другою важливою частиною цього етапу є формування експериментальних і контрольних груп досліджуваних. Їх кількість і склад повинні забезпечувати репрезентативність одержуваних вибірок, яка, в свою чергу, обґрунтовується значимістю отриманих результатів. Для перевірки рівноцінності експериментальних і контрольних груп необхідно провести їх початкове порівняння, зокрема, обробку отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики. Виконання

цього етапу полягає в технічній роботі по проведенню розрахунків за формулами і процедурами, що розроблені фахівцями у сфері математичної статистики. Проте необхідно звернути особливу увагу до обґрунтування застосовності тих чи інших математичних методів. До ефективних методів математичної статистики, що доцільно використовувати в методиці викладання, слід віднести [2]:

- первинну обробку результатів: формування упорядкованих масивів, отримання узагальнюючих характеристик (розмах вибірки, медіана, середні значення, дисперсія тощо), побудова вибірових гістограм;
- оцінювання параметрів отриманих розподілів (за необхідності, з побудовою довірчих інтервалів);
- регресійний аналіз, що дозволяє встановити наявність залежностей між різними характеристиками досліджуваних груп, а також вид цих залежностей;
- порівняння вибірок, отриманих по різних групам, встановлення різниці між ними, визначення значимості отриманих відмінностей.

На жаль, ряд учителів і методистів статистичну обробку експериментальних даних обмежують примітивними методами, наприклад, візуальним порівнянням середніх значень. При цьому з урахуванням суто зовнішніх, «що лежать на поверхні» вимірів і найпростіших арифметичних співвідношень робляться далекосяжні висновки щодо управління педагогічним процесом, що приводять до помилкових рішень.

Зазначимо, що на даний час статистичне опрацювання даних не вимагає значних тимчасових витрат, оскільки його легко можна провести за допомогою прикладних пакетів комп'ютерного забезпечення. Так, в сучасний стандартний набір Microsoft Office входить пакет обробки електронних таблиць Excel, що дає досить широкі можливості статистичної обробки даних. Окрім того можливо використання спеціалізованих статистичних пакетів, наприклад: STATGRAPHICS, SPSS, SYSTAT, BMDP, SAS, CSS, STATISTICA, S-plus; STADIA, ЭВРИСТА,

МИЗОЗАВР, ОЛИМП: Стат-Експерт, Статистик-Консультант, КЛАСС-МАСТЕР. Як правило, існуючі статистичні пакети поділяються на універсальні пакети, в яких відсутня пряма орієнтація на специфічну предметну область, а також пропонується широкий діапазон статистичних методів (BAS, SPSS, Systat, Minilab, Statgraphics, STATISTICA, SigmaPlot) і спеціалізовані пакети – реалізується кілька статистичних методів чи методи, які застосовуються у певній предметній області. Найчастіше це системи, що зорієнтовані на аналіз часових рядів, кореляційно-регресійний, факторний чи кластерний аналіз. Застосовувати такі пакети доцільно у випадках, коли потрібно систематично виконувати завдання з цієї області, для якої призначений спеціалізований пакет, а можливостей пакетів загального призначення недостатньо. (STADIA, Олімп, Класс-Мастер, КВАЗАР, Статистик-Консультант; ODA, WinSTAT, Statit) [2]. Розглянемо основні універсальні статистичні пакети.

1. SPSS Statistics (абревіатура англ. «*Statistical Package for the Social Sciences*» – «статистичний пакет для соціальних наук») – комп'ютерна програма для статистичної обробки даних, одна з лідерів ринку в галузі комерційних статистичних продуктів, що призначена для проведення прикладних досліджень у соціальних науках [3].

	Name	Type	Width	Decimals	Label	Values	Missing	Columns	Align
1	weight	Numeric	8	0	Body Weight	None	None	5	Right
2	mens	Numeric	8	0	Menstruation	None	None	4	Right
3	fast	Numeric	8	0	Restriction of f	None	None	4	Right
4	binge	Numeric	8	0	Binge eating	None	None	5	Right
5	vomit	Numeric	8	0	Vomiting	None	None	5	Right
6	purge	Numeric	8	0	Purging	None	None	5	Right
7	hyper	Numeric	8	0	Hyperactivity	None	None	5	Right
8	fami	Numeric	8	0	Family relation	None	None	4	Right
9	eman	Numeric	8	0	Emancipation f	None	None	4	Right
10	frie	Numeric	8	0	Friends	None	None	4	Right
11	school	Numeric	8	0	School/employ	None	None	5	Right
12	satt	Numeric	8	0	Sexual attitude	None	None	4	Right
13	sbeh	Numeric	8	0	Sexual behavior	None	None	4	Right
14	mood	Numeric	8	0	Mental state (None	None	4	Right
15	preo	Numeric	8	0	Preoccupation	None	None	4	Right
16	body	Numeric	8	0	Body perceptio	None	None	4	Right
17	time	Numeric	8	0	Time of interv	None	None	5	Right
18	diag	Numeric	8	0	Patient Diagno	{1, Anorexia N	None	5	Right
19	tidi	Numeric	8	0	Time/diagnosis	None	None	5	Right
20	number	Numeric	8	0	Patient Numbe	None	None	6	Right
21	diag2	Numeric	8	0	Diagnosis	None	None	5	Right
22	time2	Numeric	8	0		None	None	4	Right
23									
24									

Рис.1. Таблиця вихідних даних SPSS 15.0 for Windows

2. STATISTICA – це універсальна інтегрована система, призначена для статистичного аналізу та візуалізації даних, що містить широкий набір процедур аналізу до застосування у наукових дослідженнях різних напрямів, техніці, бізнесі, учбовому процесі [1].

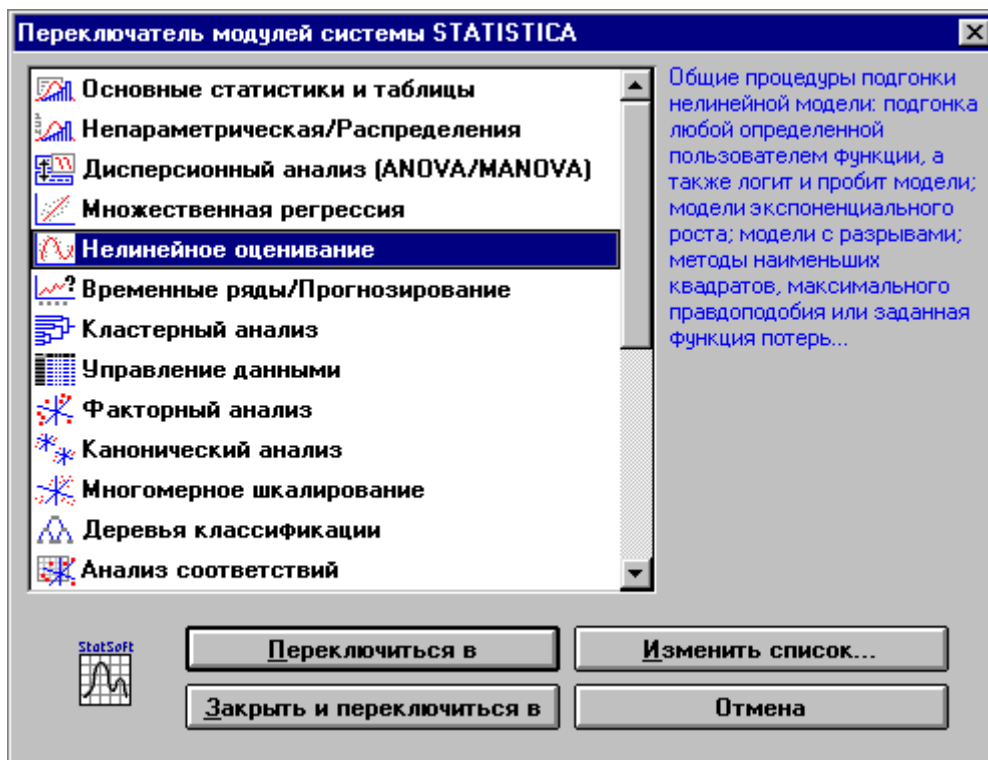


Рис.2. Перемикач модулів у програмному засобі STATISTICA

3. SYSTAT – пакет, що використовує багато різноманітних алгоритмів. Має досить велике меню з функціональними алгоритмами, включаючи описову і непараметричну статистику, кореляцію, кластерний аналіз, перевірку багатомірних гіпотез для спільної лінійної моделі і таблиці сполученості. Пакет дає можливість працювати в усіх областях статистики, однак набагато сильніший у області дисперсійного аналізу та плануванні експериментів [4].

4. Statgraphics – це пакет, призначений переважно для користувачів, які мають певний досвід у статистиці. Особливо це стосується модуля з багатовимірними методами. Для коректного їх використання користувач повинен мати базові знання зі статистики й знати припущення та обмеження тих чи інших статистичних критеріїв і багатомірних методів. Постійне вдосконалення пакета у плані функціональних алгоритмів та

способів управління даними істотно посилює базову характеристику «потужність», що дуже підвищило його конкурентоспроможність [5].

5. SigmaPlot – простий у використанні пакет для побудови графіків та статистичного аналізу даних. Це програма, призначена для статистичного аналізу та візуалізації наукових даних у різноманітних галузях, активно використовується інженерами і дослідниками різних країн світу. Останні версії цього пакету пропонують понад 50% додаткових статистичних методів, а також багато нових типів графіків і діаграм. Інтеграція з пакетом Microsoft Office 2007 забезпечує можливість імпорту даних із файлів Excel 2007 [6].

Проаналізувавши вищеописані пакети, можна виділити найпотужніші і поширені статистичні пакети як SPSS, STATGRAPHICS, і STATISTICA. Характерною рисою цих пакетів є те, що вони призначені для користувачів, що мають певний досвід у вирішенні статистичних завдань. Головна перевага пакета SYSTAT – широкий діапазон та глибина проробки функціонального наповнення. Незручність роботи з пакетом полягає в тому, що частина операцій доступна тільки з командного рядка. Окрім того, SYSTAT відрізняється від інших статистичних пакетів тим, що кількість десяткових розрядів дійсного числа не можна фіксувати у робочій таблиці, а обов'язково необхідно зафіксувати на всю таблицю повністю. Пакет Statgraphics у плані коректності обчислень кілька поступається SYSTAT і SPSS. Недоліками даного пакета є нечіткості у його довідковій системі та видачі результатів розрахунків із точністю до 4–5 цифр. Пакет SPSS є кращим статистичним пакетом в обробці даних із соціальним наукам. STATISTICA є добре збалансованим пакетом за співвідношенням «потужність/зручність».

У майбутньому фірма StatSoft планує випустити низку інших програмних продуктів. Передусім це засоби розробки, що зорієнтовані на користувачів, які розробляють власні процедури і методи обробки даних. На даний час випущено пакети Systat SigmaPlot v11.2 (програмне

забезпечення, що дозволяє швидко створити точні графіки) і PASW Statistics 18.0.2. Нові програми включають в себе об'єктно-орієнтовані засоби на макропрограмування графічних, математичних і статистичних процедур. Ринок програмних продуктів продовжує зростати. Можливості програм розширюються, що дозволяє людині використовувати їх не лише як підручний засіб, який полегшує роботу, але й як повноцінного помічника, здатного вирішувати складні математичні проблеми.

Проведений аналіз основних можливостей універсальних статистичних пакетів показує, що пакет STATISTICA має такі переваги над іншими статистичними пакетами, як можливість вирішувати трудомісткі завдання у статистиці, не володіючи спеціальними знаннями у цій галузі. У цьому пакеті є спеціалізовані модулі, наприклад, щодо соціологічних чи медичних досліджень, а також зручний користувальницький інтерфейс, який повністю інтегрований з MS Office.

Література:

1. Боровиков В. STATISTICA. Искусство анализа данных на компьютере: Для профессионалов. 2-е изд. – СПб: Питер, 2003. – 688 с.
2. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М: Прогресс, 1976. – 204 с.
3. Наследов А. Д. SPSS. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках.– СПб: Питер, 2006 – 416 с.
4. SYSTAT [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.systat.com/>
5. Statgraphics online [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.statgraphicsonline.com/>
6. SigmaPlot – Scientific Data Analysis and Graphing Software [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sigmaplot.com/products/sigmaplot/sigmaplot-details.php>

МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

В.В.Пижук, Т.М.Собченко

Постановка проблеми. Проблема обдарованості в наш час стає все більш актуальною. Це насамперед пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Сьогодні ні у кого не виникає сумнівів щодо виправданості мір, які приймаються в усьому світі для підтримки та розвитку обдарованих дітей. Саме їх творчі та інтелектуальні здібності є запорукою прогресу в будь-якій сфері людського життя.

Аналіз актуальних досліджень. Підвалини вітчизняних теоретичних досліджень обдарованості було закладено В.Ананьєвим, О.Ковальовим, Н.Лейтесом, В.Мясищевим, Б.Тепловим та ін. У наукових дослідженнях С.Дудіна, Г.Костюк, В.Русалова, В.Шадрикова розглядаються питання обдарованості як індивідуальної своєрідності здібностей людини.

Мета статті: схарактеризувати та систематизувати основні методи діагностики обдарованості дітей у загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу.

Обдарованість – індивідуальна потенціальна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

Обдарованість типологізують за різними критеріями. Наприклад, російський психолог Ю.Гільбух на основі аналізу пізнавальних особливостей дитини виокремлює такі типи обдарованості:

- природничі теоретики (спрямованість пізнавального інтересу на осмислення абстрактних ідей, схильність до природничих знань);
- природничі прикладники (спрямованість пізнавального інтересу на розв'язання складних конструкторсько-технічних завдань, моделювання);

– гуманітарії (спрямованість пізнавального інтересу на мови, суспільні науки, літературу) [2].

У результаті досліджень російських психологів під керівництвом Л.Венгера зафіксовано такі здібності обдарованих дітей:

– уміння самостійно аналізувати ситуацію (виявляти наочні засоби, суттєві для вирішення завдань);

– розвиток децентрації (здатності змінювати власну точку відліку при вирішенні завдань, уміння ставити себе на місце іншої людини під час спілкування);

– розвиток задумів (уміння створювати ідею майбутнього продукту і план її реалізації).

Американські психологи (Іллінойський університет) під керівництвом М. Карне найголовнішими вважають такі показники обдарованості:

1. Інтелектуальна обдарованість. Виявляється у допитливості, спостережливості, точному мисленні, винятковій пам'яті, потязі до нового, глибині занурення у справу.

2. Обдарованість у сфері академічних досягнень. У читанні: надає йому перевагу серед інших видів діяльності; швидко і надовго запам'ятовує прочитане; володіє великим словниковим запасом; використовує складні синтаксичні конструкції; цікавиться написанням букв і слів. У математиці: виявляє інтерес до лічби, вимірювання, зважування, упорядкування предметів; запам'ятовує математичні знаки, цифри, символи; легко виконує арифметичні дії; застосовує математичні вміння і терміни до ситуацій, що не стосуються безпосередньо математики. У природничих науках: виявляє інтерес до навколишнього; цікавиться походженням та призначенням предметів і явищ, їх класифікацією; уважна до явищ природи, їх причин і наслідків, намагається експериментувати.

3. Творча обдарованість. Дитина допитлива, самостійна, незалежна у міркуваннях; виявляє здатність глибоко занурюватись у справу, що її

цікавить, та домагатися значної продуктивності діяльності; у заняттях та іграх схильна до точності дій, завершеності; легко змінює способи поведінки і діяльності в обставинах, що змінюються.

4. Обдарованість у сфері спілкування. Виявляє лідерські нахили, здатність до гнучкого спілкування, впевненість у собі серед знайомих і незнайомих людей; ініціативна, бере на себе відповідальність за інших.

Проблема обдарованості актуальна протягом кількох сторіч, але й до сьогодні залишається відкритою. Не викликає сумніву те, що потенціал обдарованості є найціннішим ресурсом духовного поступу й матеріального розвитку людства. Тому, як і будь-який ресурс, його слід вчасно виявити і розумно використати.

Зараз існують різні методи діагностики обдарованості дітей. Опишемо деякі з них.

Обдарованість, як правило, визначається шляхом вивчення сфери її прояву, сфери найвищих досягнень у реалізації здібностей, рівня фізичного розвитку, рівня працездатності, мотиваційного обґрунтування та його відображення в емоційному настрої й вольовій завзятості зростаючої людини. Тобто діагностика обдарованості насамперед спирається на результати продуктивної діяльності (підсумки олімпіад, конкурсів, змагань, дані психолого-педагогічних обстежень). М.Лейтес відзначає, що ознаки обдарованості в дитячі роки оцінюються шляхом з'ясування співвідношення в них вікового і власне індивідуального. Батькам і вчителям варто знати, що всі успіхи дитини спочатку з упевненістю можна оцінити як вікові прояви обдарованості, а чи стануть вони стійкими індивідуальними особливостями, буде залежати від багатьох внутрішніх і зовнішніх умов [1].

Кого ж можна вважати обдарованими? Численні ж дослідження показують, що із задатками обдарованості, здатністю до ефективної плідної діяльності народжується кожна психічно нормальна людина. А ось

спрямованість і ступінь обдарованості різні. Подальша доля дару залежить від мікро-, мезо- й макросередовища, де живе і формує своє «я» людина.

Узагалі вивчення виявів обдарованості тривалий час було спрямоване переважно на інтелектуальні здібності. Дослідження проводили на основі тестів інтелекту, орієнтуючись на коефіцієнт інтелекту «IQ» (ай-кью) як довгостроковий показник інтелектуальної діяльності індивіда. Однак американський дослідник П. Торренс дійшов висновку, що у вирішенні складних проблем найуспішніші не ті діти, які добре вчаться, і навіть не ті, у кого високий коефіцієнт інтелекту, тобто ці показники не визначають обдарованості. Психологи розглядають обдарованість як складне психологічне явище, невіддільне від особистості, як наявність здібностей, їх своєрідне поєднання, від якого залежить можливість успішної діяльності [4].

Звичайно, тестування з метою виявлення обдарованості часто піддається критиці як ненадійне, бо не може виявити приховану, потенційну обдарованість. Але у разі виникнення сумнівів стосовно обдарованості тієї чи іншої дитини вчителі-практики, порадившись із психологом (або навіть без цього, бо не у всіх школах є штатний психолог), можуть скористатись цим уже досить відомим та поширеним методом проведення діагностики – текстологічний підхід – оцінка інтелектуального розвитку (конвергентне мислення – тести Д. Векслера, Дж. Равена) та креативності (дивергентне мислення – тести П. Торренса, Дж. Плфорда).

Крім тестування, застосовуються методи діагностики дітей шляхом довготривалих спостережень за ними. Перевага спостереження полягає у тому, що воно може відбуватися в природних умовах, коли спостерігачеві може відкритися чимало тонкощів. Існує природний експеримент, коли на уроці організовується потрібна для дослідження обстановка, яка є для дитини цілком звичною і коли вона може і не знати, що за нею спеціально

спостерігають. Застосовують і так зване включне спостереження, коли сам спостерігач є учасником того, що відбувається [6, с.86].

Ознаки обдарованості дитини важливо спостерігати і вивчати у розвитку. Для їх оцінки потрібно досить тривале простежування змін, що наступають при переході від одного вікового періоду до іншого. Таке дослідження називається лонгitudним. Обдарованість – це завжди індивідуальність, і тут кожен випадок вимагає перш за все індивідуального лонгitudна, тобто монографічного опису й аналізу [6, с.92].

Відомим у педагогіці є також «метод діагностики розвитку» (Ю.Бабаєва та А. Асмолов), за яким дитину перевіряють не стільки на наявні знання і вміння оперувати ними, скільки на здатність до їх розвитку. Цей метод діагностики з успіхом застосовується в масових школах. Діагностика передбачає: а) попереднє психодіагностичне обстеження; б) встановлення причин виникнення психологічних перепон до розвитку; в) типологічну діагностику (визначення типу розвитку, з'ясування механізмів створення перепон); г) прогнозування можливих наслідків розвитку; д) розробку педагогічних рекомендацій з оптимального навчання та розвитку конкретної дитини.

Також цікавою є на нашу думку методика «Карта обдарованості», яка створена на основі методики Хаана і Каффа. Вона відрізняється від інших методик тим, що для обробки результатів було «викинуто» декілька питань з кожного розділу, а також в цілях полегшення підведення підсумків був введений «аркуш опиту», що дозволяє порівняно легко систематизувати отриману інформацію. Ця методика адресована як батькам, так і педагогам. Вона розрахована на виконання основних функцій: перша і основна функція – діагностична (ступінь вираженості у дитини різних видів обдарованості), друга функція – розвивальна.

Звичайно, усі перераховані методи діагностики обдарованості дітей у загальноосвітній школі не можуть охоплювати всіх можливих проявів

дитячої обдарованості. Кожен з них слід розглядати як один із складових частин спільного комплексу методик діагностики дитячої обдарованості.

Висновок. Отже, проблема обдарованості залишається актуальною, яку має розв'язати кожний учитель, який працює в загальноосвітній школі. Основною є проблема виявлення обдарованих дітей.

Так, ми схарактеризували та систематизували основні методи діагностики обдарованості дітей у загальноосвітній школі, а саме:

- тестування;
- спостереження;
- метод діагностики розвитку;
- «Карта обдарованості».

Література:

1. Бувають видатні діти.../Лейтес М. //Сім'я і школа. – 1990. – №3.
2. Внимание: одаренные дети /Гильбух Ю.З/. – М.: Знание, 1991.
3. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема / Савенков А.И. //Педагогика. – 2000. – №10. – С.87-94.
4. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников /Шумакова Н.Б. и др. // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 27.
5. Одаренные дети /Пер. с англ./ Под общ. ред. Бурменской Г.В., Слуцкого В.М. – М.: Прогресс, 1991. – 383 с.
6. Робоча концепція обдарованості /Богоявленская Д.Б., Брушлінский А.В. та ін. /Під ред. Шадрікова В.М. – М.: Прогресс, 1998.

ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО УРОКІВ ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

М.Е.Пісоцька, В.Т.Худенко

Сучасність розглядає освіту як процес, що спрямований на особистісний саморозвиток учнів, поширення можливостей їх творчої самореалізації у різноманітних видах життєдіяльності. Інтенсивність протікання будь-якої діяльності, її результативність значною мірою залежать від мотивів. Одним із шляхів формування позитивної мотивації навчальної діяльності, озброєння учнів необхідними знаннями, уміннями і навичками є впровадження активних форм і методів навчання, серед яких провідне місце займають ігри.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема мотивації навчання учнів розглядається в межах концепції учбової діяльності (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, А.К.Маркова), активізації пізнавальної діяльності школярів (Л.П.Арістова, В.І.Лозова, Т.М.Шамова, Г.І.Щукіна, І.П.Харламов та ін), розвивального навчання (Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Л.В.Занков), теорії поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна), проблемного навчання (А.М.Матюшкін) та ін.

У вітчизняній науці дослідженню психологічних основ ігрової діяльності дитини присвячені праці Л.І.Божович, Л.С.Виготського, П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконіна, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, Г.С.Костюка Ф. І.Фрадкіна та ін. Педагогічна сутність гри знайшла відображення в дослідженнях: Н. П.Анікеевої, П.П.Блонського, О.С.Газмана, П.Ф.Лесгафта, А.С.Макаренка, П.І.Підкасистого, С.Русової, В.О.Сухомлинського, С.М.Тютюнникової, К.Д.Ушинського, С.Т.Швацького, Я.Ф.Чепіги, М.Г.Яновської та ін. Педагоги розглядають вплив ігрової діяльності на розвиток дитини (С.П.Логачевська, А.С.Макаренко, В.С.Мухіна, Н.В.Огаркова, С.Русова,

В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський, Я.Ф.Чепіга та ін.), виділяють гру, як засіб пізнання дійсності (П.І.Підкасистий, Ж.С.Хайдаров та ін.), засіб засвоєння знань, умінь і навичок (П.Ф.Лесгафт, В.О.Сухомлинський та ін.), як засіб педагогічного впливу (А.С.Макаренко, К.Д.Ушинський та ін.), відокремлюють гру як мовну вправу (О.Е.Сергеева, М.Є.Сухолуцька та ін.), розглядають взаємозв'язок гри та спілкування (Н.П.Анікєєва та ін.).

Питанням формування позитивної мотивації засобами музичного та хореографічного мистецтва присвячені праці Л.В.Богомолва, Т.О.Більченко, Т.Т.Кореневського, В.О.Пономарчука, А.С.Шемеліна та ін.

Музично-ритмічне виховання є предметом досліджень зарубіжних та вітчизняних педагогів музикантів Е.Жак-Далькроза, К.Орфа, Р.Штайнера, В.Верховинця.

Опитування вчителів музики та хореографії м. Харкова свідчить про застосування вчителями на уроках естетичного циклу музично-ритмічних ігор з метою розвитку почуття музичного ритму, гнучкого мислення, уяви, уваги, пам'яті, музичного сприймання, формування навичок виконання. На питання, за яких умов використання дидактичних музично-ритмічних ігор буде сприяти формуванню позитивної мотивації, вчителі чіткої відповіді не дають, але наголошують на необхідності їх визначення.

Метою цієї статті є: уточнення сутності поняття мотивації, аналіз ролі музично-ритмічних ігор як засобу формування позитивної мотивації до навчання, розгляд педагогічних умов забезпечення формування мотивації школярів до уроків естетичного циклу засобами музично-ритмічних ігор.

Мотив – спонукальна причина дій та вчинків людини (те, що штовхає до дії). Мотивація навчання складається з ряду спонук, що постійно змінюються та вступають у нові відношення одна з одною (потреби, сенс учіння для школяра, його мотиви, цілі, емоції та інтереси). Є точки зору, згідно яких у навчальному процесі потреба виконує активізуючу функцію (О.М.Матюшкін, А.Б.Орлов), мотив – спонукальну (Л.І.Божович), мета –

спрямовуючу та конструюючу діяльність (Б.В.Ломов), сенс – усвідомлюючу (О.Н.Леонтьєв), емоції – регулюючу (А.В.Запорожець).

Розрізняють дві великі групи мотивів: 1) пізнавальні, пов'язані зі змістом навчальної діяльності та процесом її виконання; 2) соціальні мотиви, пов'язані зі взаємодією суб'єкта з іншими людьми (Л.І.Божович, А.К.Маркова, П.М.Якобсон та ін). А.К.Маркова першу групу розбила на підгрупи: а) широкі пізнавальні мотиви, які орієнтують на оволодіння новими знаннями (інтерес до нових цікавих фактів, явищ або інтерес до суттєвих якостей явищ, до закономірностей у навчальному матеріалі, теоретичних принципів, ключових ідей); б) навчально-пізнавальні мотиви, які відбивають орієнтацію на засвоєння способів здобування знань (інтерес до прийомів самостійного придбання знань, методів наукового пізнання, способів саморегулювання навчальної роботи, раціональної організації своєї навчальної праці); в) мотиви самоосвіти, які знаходять вияв у спрямованості на самостійне удосконалювання засобів, придбання знань.

Соціальні мотиви також мають декілька груп: а) широкі соціальні мотиви, які виявляються у прагненні придбати знання, щоб бути корисним Батьківщині, суспільству, бажанні виконати свій обов'язок, у розумінні необхідності навчання, почутті відповідальності, бажанні добре підготуватися до майбутньої професії, тобто це мотиви необхідності, обов'язку; б) вузькі соціальні мотиви, які відбиваються у прагненні зайняти певну позицію, місце у стосунках з оточуючими, одержати їх схвалення, заслужити у них авторитет. Різновидом таких мотивів вважають «мотивацію благополуччя» (прагнення одержувати лише схвалення з боку викладачів, батьків, товаришів), мотиви самоствердження (бажання зайняти місце лідера, здійснювати вплив на інших учнів).

За критерієм довільності Л.І.Божович диференціює мотиви «недовільні», що пов'язані з дією по безпосередньому спонуканню та «свідомо прийняті наміри», що відображають свідомо поставлені суб'єктом цілі, ідеали, цінності. За критерієм часової перспективи

В.М.Абрамова розрізняє мотиви «тривалі» та «короткочасні», що визначаються способами зв'язку мотива з дією. В цих випадках мається на увазі: пов'язаний прямо мотив з реалізуючою його дією чи ні. За критерієм зв'язку зі змістом та особливостями учбової діяльності С.Л.Рубінштейн розрізняє внутрішні, що пов'язані зі змістовним характером діяльності та зовнішні мотиви. При цьому внутрішні мотиви поділяють на процесуальні та результативні.

У психолого-педагогічній літературі гра визначається як форма діяльності в умовній ситуації, мотив якої не пов'язаний зі створенням продукту, а полягає у відтворенні дій людей і відносин між ними.

З урахуванням вікових особливостей дітей виділяють ігри: процесуальні (малорухливі), в процесі яких дошкільнятко займає себе сам (розпочинає гру, грає, закінчує гру); копіювальні, які допомагають засвоювати соціальні ролі, пізнавати дійсність; рухливі, які пов'язані зі швидким пересуванням дітей (з предметами або без предметів, без правил); дидактичні, в процесі яких діти отримують знання з різних предметів; народні, які допомагають дитині пізнати національні особливості, пробуджують інтерес до народної творчості; технічні, які допомагають розвивати технічну творчість, сприяють політехнічному розвитку; настільні та ін. За метою використання ігри бувають: навчальні або предметні (літературні, географічні, історичні), професійні (ділові та управлінські). За характером ігрових дій ігри поділяють на інтелектуальні, моторні та сенсорні. За характером педагогічного процесу виділяють такі групи ігор: навчальні, тренувальні, контрольні, узагальнюючі; пізнавальні, виховні, розвиваючі; репродуктивні, продуктивні, творчі; комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні тощо.

Класифікація ігор, розроблена К.Гросом, В.Штерном, К.Гарвей, П.Лесгафтом, С.Русовою, В.Андроновим, В.Ветлугіною, Н.Кудикіною, дозволяє поділити ігри за мотиваційними (психо-чуттєві (сенсорні), рухові, музично-ритмічні, розважальні) і за змістово-процесуальними критеріями

(рухливі, малорухливі, інтелектуальні, музичні, сюжетно-рольові, забави, атракціони, конкурси).

Вивчення літератури дозволяє говорити про те, що не існує єдиного підходу до розгляду структури дидактичних ігор, кількості та особливостей окремих компонентів. Найбільш припустимим, на наш погляд, є підхід Л.В.Гранач та Є.А.Тупічкіної, які виділяють такі структурні компоненти дидактичної гри: передігрова ситуація (настанова на гру), ігрова ситуація (критерієм розвитку якої є ігровий стан), навчальне та ігрове завдання, неігрові та ігрові правила, неігрові та ігрові дії, навчально-виховний результат та ігровий результат.

Музично-ритмічні дидактичні ігри, прості і доступні, цікаві, яскраво, естетично оформлені, що виконуються під добре підібраний музичний матеріал – активна, найпривабливіша діяльність для школярів, в якій динамічно поєднуються дидактична, розвивальна та виховна мета.

Ритмика – один із видів музичної діяльності, в якому зміст музики, її характер передаються в рухах. Основою ритміки є музика, а різноманітні фізичні вправи, танці, сюжетно-образні рухи використовуються як засоби більш глибокого її сприйняття і розуміння.

Основне значення музично-ритмічних дидактичних ігор – формувати в дітей музичні та рухові здібності в доступній ігровій формі, розвивати в них чуття ритму, тембровий і динамічний слух, прагнення до самостійних дій із застосуванням знань, отриманих на музичних та хореографічних заняттях. Музично-ритмічні дидактичні ігри збагачують учнів новими враженнями, розвивають у них ініціативу, самостійність, здатність до сприйняття. Використання музично-ритмічних ігор на уроках естетичного циклу відповідає природній потребі людини в русі, яка в єдності з потребою нових вражень, емоційною чутливістю, відчуттям насолоди від слухання музики створює підґрунтя для формування позитивної мотивації до процесу навчання.

Проведене нами дослідження підтвердило гіпотезу про те, що формування позитивної мотивації школярів до уроків естетичного циклу засобами музично-ритмічних дидактичних ігор буде набувати ефективності за умов: стимулювання пізнавальної активності учнів; забезпечення розвивального характеру музично-ритмічних ігор.

Включення в навчальний процес музично-ритмічних ігор сприяє формуванню позитивної мотивації до уроків естетичного циклу за умови стимулювання пізнавальної активності учнів в музично-ритмічній грі, оскільки: пізнавальна активність виникає тоді, коли з'являється необхідність, яка спонукає дитину до діяльності та створюється установка на участь в цій діяльності; пізнавальна активність дає можливість психологічно настроїтися та свідомо здійснити обрану діяльність; пізнавальна активність знаходить вияв у енергійній, ініціативній діяльності, у пошуку оптимальних шляхів досягнення мети; пізнавальна активність передбачає доведення справи до кінця, силу волі, якість виконаної діяльності. Стимулювання пізнавальної активності забезпечується засобами впливу, які спеціально спрямовані на посилення мотивації до уроків естетичного циклу, необхідними методами, які дозволяють посилити спонукання вихованців до освоєння невідомого, залучають особистість до творчої діяльності. При цьому зовнішній вплив відбивається через психічний стан конкретної особи, через її вольові якості, емоції. Це позитивна мімічна реакція педагога, заохочення до музично-ритмічної діяльності, створення ситуації успіху, вміло поєднані з прийомами зацікавлення учнів.

Забезпечення розвивального характеру музично-ритмічних ігор є умовою формування позитивної мотивації, оскільки розвиток пам'яті, уваги, спостережливості, мови, мислення в процесі виконання творчого завдання, що вводиться до складу музично-ритмічної гри (тобто завдання, що спрямовує мислення школярів на виявлення витоків походження явища, коли школярі поставлені в позицію творця-композитора, творця-

поета, творця-художника, творця-хореографа), забезпечує їм набуття знань і розуміння сенсу своєї діяльності.

Наприклад, на уроках хореографії проводилися музично-ритмічні дидактичні ігри, в яких: дитина створювала власне бачення світу, мала можливість матеріалізувати власне образне художнє мислення; з дорослішанням учнів передбачалося поступове ускладнення завдань на імпровізацію від найпростіших наслідувальних і зображувальних рухів, де джерелом створення образів виступають життєві ситуації зі власного досвіду, до сценічної діяльності, колективних інсценізацій казок чи пісень. На уроках музики для використання різноманітних рухів під музику застосовувалися пісні-ігри, пісні-забави, музично-ритмічні ігри, що передбачають інсценізацію сюжетно-рольових пісень, творів для слухання, вільну передачу рухами та мімікою зручних образів, засобів виразності і навіть термінів, що сприяє розвитку творчої уяви, фантазії, пластики рухів.

Стимулювання активності учнів в музично-ритмічній грі складалося з декількох етапів. Спочатку вчитель вмотивовує наступну діяльність, позитивно спрямовує на працю, потім актуалізує опорні знання та вміння, проводить інструктаж про послідовність роботи і час, відпущений на її виконання. У процесі здійснення музично-ритмічної гри вчитель заохочує учнів, створює ситуації успіху, ситуації, в яких учень повинен захищати свою думку, задавати питання, шукати не єдине рішення, ситуації взаємодопомоги. Потім оцінює результати виконання, використовуючи ситуації успіху, вираження педагогом свого позитивного ставлення, задоволення діяльністю учнів та їх результатами.

Використання музично-ритмічних дидактичних ігор при дотриманні розроблених умов створює особливу атмосферу інтересу, творчості, натхнення в класі, реалізує відносини співробітництва вчителя з учнями, залучує учнів до оцінної діяльності і формування в них адекватної

самооцінки, що в цілому сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання.

Література:

1. Артемова Л. В. “Вчися граючись”, К., 1990.
2. Божович П.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 464 с.
3. Васильєва О., Поклад І. Розвиток творчої особистості дитини в хореографічній діяльності // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 2. – С. 24-27.
4. Запорожець А.В. Деякі психологічні проблеми дитячої гри // Дошкільне виховання. – М., 1965.
5. Запорожець А.В., Усова А.П. Психологія і педагогіка гри дошкільника. – М., 1966.
6. Ковалив Г. Асоціативні ігри на уроках музики // Мистецтво та освіта. – 2005. № 5. – С. 17-20.
7. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мотивы учебно-познавательной деятельности. – Л., 1972. – 117 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
9. Лозовая В.И. Познавательная активность учеников. – Харьков, 1990. – 89 с.
10. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., 1983. – 94 с.
11. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Просвещение, 1979. – 187 с.
12. Романовська Д. Методи та прийоми стимулювання творчої активності учнів // Психолог. – 2006. – № 11.
13. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1997.
14. Тараканова А. П. Система хореографічного виховання у школах і позашкільних закладах – К., 1996. – 284 с.

ДЕЯКІ ПИТАННЯ РЕДАГУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИДАНЬ

С.В.Плотникова, Л.С.Рибалко

Робота з педагогічними виданнями є важливою, бо по-перше, дає можливість самостійно набувати нові знання, закріплювати їх, розширювати та поглиблювати попередньо набуті; по-друге, – спонукає до оволодіння методами самоосвіти, а саме: способами користування необхідною літературою.

Зараз є багато підручників, посібників та інших педагогічних видань. Обрати якийсь один, той, який би був найкращим, складно. Обираючи підручник чи посібник, потрібно намагатися обрати той, в якому наявні: доступний виклад інформації, спрощена система доведень, суворо дотримані норми сучасної української літературної мови, культура й естетика мовлення автора. У хорошому педагогічному виданні виклад матеріалу має бути послідовним, а текстовий матеріал – пізнавально-значущим, пов'язаним із сучасністю, оригінальним, емоційно насиченим. Складність редагування педагогічних видань як предмета наукового аналізу полягає в тому, що й історично й онтологічно редагування є неоднозначним, багатоаспектним, багаторівневим процесом, котрий охоплює активність редактора одночасно на різних рівнях свого існування – соціальному, психологічному, лінгвістичному, діяльнісному, філософському тощо. Відповідна редакційна обробка навчального матеріалу підручників – необхідна умова ефективності та якості інформаційної діяльності. Складний і багатогранний процес редагування не можна обмежити лише рутинною роботою спеціального працівника з перевірки й виправлення авторського оригіналу, поняття це значно ширше.

Усім цим, тобто упорядкуванням педагогічних видань, відбором джерел для переписування чи друкування займається редактор. Редактор – особа, яка виправляє, обробляє будь-який текст і приводить його у

відповідність з правилами літературного складу, з призначенням, характером друкованого видання. Справжній зміст і значення відповідальної ролі редактора у творенні цілісного й високоякісного друкованого продукту, а не лише звичайне правлення тексту. «Для редактора нема неточностей великих і малих, помилок значних і незначних. Всі неточності й помилки треба вчасно зауважити й усунути. Навіть у тому разі, коли помилка здається зовсім невинною, не загрожує змістові, читач завжди перевірить нас, і найменша недбалість дасть психологічний поштовх для сумніву в правдивості думок автора», – зазначає К.М.Накорякова [2, с.135].

Підручники та навчальні посібники з педагогіки – основні книги для навчальної діяльності студентів. Підручник – навчальне видання, що містить систематизоване викладення навчальної дисципліни, відповідає програмі дисципліни та офіційно затверджене як такий вид видання. Навчальний посібник – навчальне видання, що частково або повністю замінює або доповнює підручник та офіційно затверджене як такий вид видання. Вони затверджуються Міністерством освіти та науки, молоді і спорту України, як нормативні видання з відповідним грифом. Присвоєння грифа означає, що підручник або навчальний посібник відповідає встановленим вимогам, зокрема, змісту навчальної програми дисципліни, дотримання умов щодо обсягу, належне технічне оформлення. Структура підручників, навчальних посібників з педагогіки повинна складатися із: змісту (перелік розділів); вступу (або передмова); основного тексту; питань, тестів для самоконтролю; обов'язкових та додаткових задач, прикладів; довідково-інформаційних даних для розв'язання задач (таблиці, схеми тощо); апарату для орієнтації в матеріалах книги (предметний, іменний покажчики).

У редактора, який редагує педагогічні видання мають бути фахові знання тексту. Текст у педагогічних виданнях – це його первинний компонент. Він є носієм основної інформації, що визначає сутність і обсяг змісту освіти, призначеного для засвоєння студентами. Навчальний

підручник виконує дуже важливі функції: надає певну інформацію для формування в студентів орієнтації в навколишньому середовищі; забезпечує оволодіння студентами певними способами навчальної діяльності, слугує для виховання переконань, формування оцінної діяльності. Становлення мовної особистості студента значною мірою залежить від якості тексту підручника, його чіткості, виразності, лаконічності. Тому редактор має простежити, щоб педагогічні видання містили навчально-наукові тексти, були тематично і стилістично розмаїтими, виконували розвивально-виховне спрямування, відповідали загально-дидактичним вимогам, характеризувались відповідним рівнем складності мови.

Одним із найважливіших принципів роботи редактора педагогічних видань є комплексність методики редагування, облік особливостей всіх видань, які входять у комплекс з даної дисципліни. Аналізуючи термінологічну систему навчальних книг, редактор повинен орієнтуватися на основні вимоги до вживання термінів і понять, що включаються в твір. Редактор стежить, щоб видання мали високий науково-методичний рівень, містили необхідний довідковий апарат, а навчальний матеріал був пов'язаний з практичними завданнями, простежувалися тісні міжпредметні зв'язки. Композиція підручника, подання термінів, прийоми введення до тексту нових понять, використання засобів наочності повинні бути направлені на те, щоб передати студентові певну інформацію, навчити його самостійно користуватися книгою, захопити його, викликати інтерес до предмета, що вивчається.

Але крім текстового матеріалу редактор аналізує й ілюстративний, виходячи з його функціональних можливостей. Ілюстрації виконують у навчальному виданні доповнюючу, виховну, пояснюючу, поглиблювальну, роз'яснювальну, естетичну функції. Вибір виду ілюстрацій залежить від мети, яку ставить перед собою автор. Ілюстрації мають використовуватися тільки у тих випадках, коли вони розкривають інформацію, що міститься у книзі. Наявність ілюстрацій дозволяє авторам передати більш чітко, точно та образно програмні матеріали, що викладаються; вигляд ілюстрацій має

відповідати ступеню підготовленості студентів. Так, у педагогічних виданнях для студентів молодших курсів ілюстрації мають відрізнятися більшою образністю, ніж ілюстрації для студентів старших курсів, які можуть вільно читати креслення та складні схеми. Редактор оцінює: 1) правильність розміщення ілюстрації; 2) доцільність ілюстрації; 3) якість ілюстрації.

Усе, що було викладено з приводу макета підручника, може бути віднесене до багатьох пізнавальних видань, але є й специфіка макета підручника, яка полягає у навчальній ролі підручника як видання, матеріал якого обов'язково повинен бути засвоєний читачем по можливості повно, тобто без пропусків і без перекручувань. Ніякий інший вид літератури не ставить і не може ставити перед собою такого завдання.

Так, редагування – особливо відповідальна справа, і вершити її треба, керуючись не тільки власними смаками й уподобаннями, а, насамперед, добрим знанням природи редакторського процесу, знанням сильних і слабких сторін процесу підготовки видання. Основна мета редагування – ліквідація мовних помилок. Окрім того, в процесі редагування встановлюється відповідність тексту різним вимогам: перевіряється фактичний матеріал, оцінюється композиційна будова документа, вдосконалюється його мова і стиль викладу. Редагування педагогічних видань можливе тільки при високому рівні володіння літературною мовою, навичками та прийомами роботи з текстом та оперування фаховими знаннями з педагогіки .

Література:

1. Панько Т.І. Українське термінознавство: Підручник. – Львів: Світ, 1994. – 216 с.
2. Партико З.В. Загальне редагування: Нормативні основи: Навчальний посібник. – Львів: Афіша, 2001. – 416 с.
3. Різун В.В. Літературне редагування: Підручник. – Київ: Либідь, 1996. – 58 с.

ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ В СІМ'І

А.Ю.Рижкова, І.М.Трубавіна

Питання економічного виховання в умовах ринкових відносин займають чільне місце в перспективах розвитку сімейного виховання. Виховання господаря починається в сім'ї – первинному ядрі суспільства. В незалежній державі сім'я, як первинна ланка суспільства, безпосередньо бере участь у виробництві, розподілі, обміні та використанні матеріальних благ. Дорослі члени сім'ї, працюючи на виробництві, у сфері обслуговування, сприяють випуску продукції, що задовольняє матеріальні і духовні потреби членів суспільства. Сім'я виконує економічну, матеріально-виробничу, господарсько-побутову функції, тобто функції накопичення матеріальних благ і передачі їх наступним поколінням. Таким чином вона виховує майбутнього хазяїна, підприємця, працівника тощо.

Питанням сімейного виховання присвячені праці К.Н.Венцеля, П.Ф.Каптерева, Я.А.Каменського, Дж.Локка, А.С.Макаренко, Й.Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, В.О.Сухомлинського, К.Д.Ушинського та інших. Економічному вихованню в сім'ї присвятили праці А.Аменд, С.Б.Бадмаєва, Д.А.Березовська, Л.П.Кураков, Б.М.Левін, М.Б.Петрович, І.А.Сасова, А.Н.Федоров та інші. І.А.Сасова дала визначення поняттю «економічне виховання в сім'ї», окреслила його мету, завдання [1, с.6].

Дослідження цих вчених свідчать, що економічне виховання – це складова змісту родинного виховання; це багатогранна практична школа, яка виховує усвідомлене ставлення дітей до власної праці, батьків і взагалі до будь-якої праці; формує поведінку вирішення питань ефективності витрачання ресурсів, здатність до раціонального вибору рішення економічної ситуації, виховує в дітей почуття господаря нарівні зі старшими членами сім'ї та прагнення до підвищення доходів сім'ї. Включає бажання навчитися спільно вести сімейний бюджет, визначати пріоритети витрат та доходів, формувати раціональне ставлення до

використання економічних благ [3, с. 870]. Потреба в ньому була завжди, але його значимість посилилася в період реформ 1990-х років та становлення ринкових відносин [4].

А.Ф.Аменд, С.Б.Бадмаєва, Д.А.Березовська, А.Н.Федоров звернули увагу на такі фактори економічного виховання в сім'ї, як режим дня, дитячі ігри, праця та ринок, ведення домашнього господарства, бюджет родини, приклад батьків, визначення голови родини [2, с.86].

У той же час ці дослідження не розкривають особливостей, змісту, форм та методів економічного виховання в сучасних українських родинях в умовах трансформації української економіки. Саме тому тема економічного виховання дітей у сім'ї є актуальною.

Сутність економічного виховання полягає у формуванні економічної культури у дітей, господарського ставлення до економічних благ, раціонального використання ресурсів, створенні умов для альтернативності вибору при задоволенні потреб.

Зміст економічного виховання проявляється у формуванні економічної культури, бережливого ставлення до матеріальних речей, раціонального ведення домогосподарства, економічній підтримці всіх членів родини. Економічна функція української сім'ї забезпечує матеріальні засади її існування, організацію домашньої праці та споживання.

Як свідчать результати теоретичного аналізу джерел, завдання економічного виховання полягають у: вихованні економічно мислячої особистості, забезпеченні необхідних соціально-економічних умов для повної реалізації можливостей розвитку дитини, формуванні навичок раціонального використання благ та ресурсів; створенні атмосфери фінансової стабільності та захищеності сімей з дітьми; засвоєнні населенням базових економічних категорій та понять, вихованні культури економічної поведінки; залученні дітей до світу економіки, розвитку прагнення дітей заробляти гроші, допомоги у раціональному веденні господарства; включенні дітей до спільного раціонального ведення

господарської діяльності, розвитку рис творчої працелюбної особистості, формуванні почуття власності та навичок господарювання; формуванні раціональних потреб; формуванні відповідальності за прийняті рішення, витрачені кошти.

Нами було з'ясовано, що методи та форми економічного виховання, як складової змісту родинного виховання, мають певні особливості. Вони спрямовані на формування та виховання економічно обізнаної особистості. Так, *метод переконання* має такі особливості: на основі особистого прикладу батьків проводяться бесіди про цінність грошей, батьками даються поради стосовно того, як найкраще витратити кошти. Внаслідок позитивного прикладу батьків стимулюється раціональне використання економічних ресурсів та матеріальних благ. Використовуючи *метод заохочення*, батьки залучають дітей до формування сімейного бюджету, до пошуку нових джерел надходження до сімейного бюджету, до ведення домогосподарства, до прийняття спільних рішень щодо витрат. Інколи існує також *практика плати грошей* за вдале навчання чи прибирання. При використанні цього методу важливо показати дітям, що все це формує їх навички вести сімейний бюджет та дає можливість раціонально використовувати кошти і вести домашнє господарство. Потрібно дуже обережно підходити до плати. Основою *методу покарання* є позбавлення матеріальних задоволень (наприклад, відмова батьків від сімейного походу до кінотеатру, від нової покупки, зменшення кількості кишенькових грошей через незадовільну поведінку дитини). Використання цього методу дає дитині можливість обміркувати свою поведінку та в подальшому не допускати такої.

На особливості економічного виховання в українських сім'ях впливають такі фактори: економічні та політичні умови життя; зниження виховної функції сім'ї; збільшення значення економічної функції в родині; використання традиційних українських засобів впливу. Серед особливостей економічного виховання в українських сім'ях слід виділити:

ведення дітьми власної скарбнички; бесіди батьків з дітьми про економічне походження матеріальних благ та на теми, пов'язані із грошима; ведення власної економічної політики сім'ї; регулювання сімейного бюджету; заощаджування; особистий приклад батьків і суворий порядок у домашньому господарстві; велика диференціація доходів в сім'ях із великою кількістю їх членів; прийняття спільних рішень родиною щодо економічних питань тощо.

На основі проведеного нами опитування серед студентів економічного факультету можна стверджувати, що батьки не дають дітям належного економічного виховання. Основна причина цього в тому, що економічне виховання – це тонкий процес, який потребує: грамотного ведення сімейного бюджету самими батьками; постійного спостереження за витратами своїми та витратами дитини; батькам потрібно навчитися давати дітям приклад раціонального використання грошей.

Опитування серед студентів економічного факультету дозволило визначити, що рівень економічного виховання в родинах цих студентів є середнім. Він характеризується значним впливом з боку батьків. Виявлено, що лише для невеликої кількості студентів гроші відіграють найважливішу роль. Це наслідок того, що більшість родин студентів належить до середнього класу.

Опитування підтвердило висунуту нами гіпотезу, що підвищенню ефективності економічного виховання в родині сприяє ознайомлення дітей з економічними категоріями, формування сучасного економічного мислення, розвиток цілісних уявлень про виробництво, розподіл, обмін та споживання матеріальних та духовних благ.

Таким чином, все згадане вище свідчить про те, що економічне виховання полягає у формуванні економічної культури дитини, як основи для її майбутнього існування як матеріально забезпеченої та економічно мислячої особистості. Економічне виховання як складова змісту родинного

має свої певні особливості, які відбиті у змісті, формах, завданнях та особливостях економічного виховання.

Сьогодні економічне виховання залежить від економічної просвіти батьків щодо виховання економічної культури дітей в родині. Отже, одним із найбільш перспективних шляхів розв'язання проблеми економічного виховання в родині є розробка Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України спеціальних програм для батьків дітей різного віку щодо економічного виховання в родині. Серед перспективних напрямків роботи слід відзначити також створення умов для збільшення впливу батьків на формування економічної культури дітей, збільшення контролю з боку батьків до витрат дітей, виховання дбайливішого ставлення до речей, що в свою чергу буде сприяти формуванню економічної культури дітей.

Література:

1. Варецька О. Спільна педагогічна діяльність учителя і батьків з економічного виховання молодших школярів / О. Варецька // Молодь і ринок . – 2007. – №8. – С. 85-89.
2. Иванова Е. Сколько стоят деньги? [Об экономическом воспитании в семье] // Семья и школа. – 1992. – № 5. – С .6-7.
3. Шпак О. Економічне виховання дітей у сім'ї // Укр. Родини.: Науково-методичний посібник. – К.: Київ. міжрегіон. ін-т удосконален. вчителів ім. Б. Грінченка, 1998. – С. 864-874.
4. Практико—ориентированный подход к экономическому воспитанию – Режим доступу: <http://www.alldisser.com/part/ref-5997.html>

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

А.С.Савченко

В сучасному світі досить швидко оновлюються усі сфери професійної діяльності, набувають нового змісту уявлення про професіонала та професіоналізм. Динамізм сучасного життя в сфері професійної діяльності вимагає постійного оновлення, науково-теоретичного узагальнення та осмислення тих процесів, які відбуваються.

Професійну діяльність визначають як діяльність людини за ознаками певної сукупності професійних завдань та обов'язків (робіт), які виконує фахівець [6].

Професійна діяльність в широкому розумінні це рід трудової діяльності, якій притаманні певні ознаки. По-перше, професія характеризується наявністю певного рівня кваліфікації, майстерності, уміння, професійної підготовки, спеціально отриманих знань і навичків, які часто підтверджуються спеціальними документами про професійну освіту: дипломами, свідоцтвами, атестатами, сертифікатами тощо. По-друге, професія є свого роду товаром, який людина може продавати на ринку праці. Тобто, професійна діяльність може бути джерелом прибутків людини.

Сутність професійної діяльності розкриває поняття професії. Сам термін «професія» має дефінітивні нюанси, що відображають його функціонування відповідно до певного контексту. Його багатозначність відображає поліфонію, визначену сферами вживання, і включає в себе різні сутності: соціальну, економічну, правову, психологічну і фізіологічну. Є кілька означень терміну, запропонованих ученими: професія – спільність всіх людей, зайнятих даним видом праці [5]; професія – це довго існуючий комплекс трудових обов'язків [2]; професія – «необхідна для суспільства і обмежена (внаслідок розподілу праці) область застосування фізичних і

духовних сил людини, яка дає йому можливість існування і розвитку» [5, 109]; професія – певна об'єктивна і при цьому цілком регламентована організація дій особистості [2]; професія характеризується як «система знань, умінь і навичок, притаманна певній людині» [5, 109].

Таким чином, згідно запропонованих дефініцій, людині, яка здійснює професійну діяльність (суб'єкта праці), мають бути притаманні певні якості (особистісні, психологічні, фізіологічні, анатомічні, індивідуально-типологічні).

Існують різні способи виокремлення груп професій, але найбільш широкого застосування отримали класифікації на основі урахування інтересів, здібностей особистості і властивостей темпераменту. Розглянемо приклади таких класифікацій, що базуються на представленні о структурі особистості.

Перш за все необхідно виділити класифікацію професій Дж. Л. Голланда, розроблену у 1966 р. Її перевагою є обґрунтована психологічна концепція, що об'єднує теорію особистості і теорію вибору професії. Науковець виходить з визнання спрямованості найбільш значущою підструктурою особистості. Успішність діяльності визначається такими якостями, як ціннісні орієнтації, зацікавлення, установки, відносини, мотиви.

На ґрунті основних компонентів спрямованості Дж. Л. Голланд визначає шість професійно-орієнтованих типів особистості: реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенціональний (загальноприйняті норми і традиції), підприємницький, художній.

Кожний тип особистості орієнтований на певне професійне середовище, що визначає типологію професій: реалістичний тип – на створення матеріальних речей, обслуговування технологічних процесів і технічних механізмів; інтелектуальний – на розумову працю; соціальний – на взаємодію з соціальним середовищем; конвенціональний – на чітко

структуровану діяльність; підприємницький – на керівництво людьми; художній – на творчість.

Модель будь якого типу особистості конструюється за такою схемою: цілі, цінності, зацікавлення, здібності, надання переваги певним професійним ролям, можливі досягнення і кар'єра [7].

Наступна класифікація професій, яка була запропонована Д. Патерсоном у 1947 р., заснована на урахуванні дев'яти різних здібностей людини. Психологами були відібрані 432 професії, які у подальшому розподілили на сім груп: академічні, механічні, соціальні, релігійні, музичні, артистичні і фізичні. Слід зауважити, що подальше узагальнення результатів дослідження дозволило зменшити ці 432 професії до 214 «зразків», а з них 137 зводяться до одиничних професій [1].

У вітчизняній психології найбільше поширення отримала класифікація професій, розроблена Є. А. Клімовим [4]. Так, у відповідності до об'єкту праці він виділяє п'ять типів професій: «людина – жива природа»; «людина – техніка (і нежива природа)»; «людина – людина»; «людина – знакова система»; «людина – художній образ».

Ці п'ять типів професій розділяють за ознаками цілей на три класи: гностичні, перетворюючі та дослідницькі професії [4].

За ознаками основних засобів праці у рамках кожного класу можуть (але не завжди) виділятися чотири підтипи:

- професії ручної праці (допоміжні засоби – олівець, папір тощо);
- професії машинно-ручної праці (машини ручного керування, що створені для обробки, переміщення предметів праці);
- професії, пов'язані з використанням автоматизованих і автоматичних систем;
- професії, пов'язані з перевагою функціональних засобів праці (психологічні засоби праці – мисленеві еталони).

За умовами праці Є. А. Клімов розділив професії на чотири групи: праця в умовах мікроклімату, близького до побутового, «кімнатного»;

праця, що пов'язана з перебуванням на відкритому повітрі у будь-яку погоду; праця у незвичних умовах на висоті, під водою, під землею, за підвищених чи занижених температурах тощо; праця за умов підвищеної моральної відповідальності за життя і здоров'я людей, великі матеріальні цінності [4].

Виділені групи професій не є взаємовиключними, але можуть частково співпадати.

До вивчення професійної діяльності можуть бути застосовані різні методи, класифікація яких запропонована Ю. В. Котеловою. Першу групу складають методи спостереження (спостереження за трудовою діяльністю і метод безпосередньої трудової діяльності самого психолога); методи опитування (бесіди, усне опитування, письмове опитування, біографічні і автобіографічні дані, узагальнення незалежних характеристик тощо); аналіз різноманітної виробничої документації і є допоміжним для попередніх методів. До другої групи відносять експериментальні методики (лабораторні експерименти, моделі професійної діяльності, реальна трудова діяльність в лабораторних умовах). Третя група – це різноманітні статистичні методи роботи з даними, які дозволяють оцінити та поєднати результати використання методів попередніх груп.

Також М. А. Дмитрієва виділяє професіографічні та особистісні методи дослідження професійної діяльності, алгометричні методи опису процесу праці, структурний метод та системний аналіз [8].

При вивченні професійної діяльності, на думку Є.М.Іванової, слід ураховувати деякі закономірності, а саме:

- зв'язки між діяльністю індивіда і діяльністю суспільства;
- формування і зміни професійної спрямованості суб'єкта праці і факторів, що їх визначають: інтересів, мотивів, особистісних установок, воля тощо;
- формування і зміни психічних процесів: сприймання, увага, пам'ять, мислення і т.д;

- індивідуально-типологічну своєрідність і їх прояв в поведінці людини;
- функціональні можливості організму суб'єкта праці (фізіологія праці і медицини) [3].

Для з'ясування того, як у свідомості суб'єкта праці відображається задана об'єктивна реальність і який її вплив на трудову поведінку і на результати праці людини, використовуються психологічні ознаки праці, які розробив Є.А. Климов [5]:

1. Усвідомлення соціальної цінності результату праці (рівень усвідомлення залежить від рівня знань суб'єкта праці про вимоги до результатів праці; від відношення до справи, від емоційних проявів суб'єкта праці в діяльності).

2. Усвідомлення обов'язковості виконання дорученої справи в заданих нормах.

3. Свідоме застосування знарядь і засобів досягнення професійних цілей. Наявність цієї ознаки залежить від: рівня теоретичної підготовки, рівня сформованості професійних умінь і навичок, адекватності емоційних проявів відповідно рівню професійної готовності суб'єкта праці.

4. Усвідомлення міжособистісних відносин (глибина знань і розуміння суб'єктом праці внеску інших людей в створення тих матеріальних і духовних цінностей, які він використовує в своїй професійній діяльності) [5].

Відповідно, нерозривний зв'язок та єдність мотиваційних, когнітивних, операторних і афективних компонентів діяльності суб'єкта праці визначені його соціальними установками, професійним спрямуванням, його особистою підготовленістю та індивідуально-типологічними особливостями.

Професія як трудова діяльність, на думку Є.А. Климова, має певну структуру та включає задані цілі (уявлення про результат праці); заданий предмет (будь-яка система, наприклад, соціальна, знакова, художньо-

естетична та ін.); систему засобів праці; систему професійних службових обов'язків; систему прав; виробниче оточення, предметні і соціальні умови праці [5].

Визначення загальної сутності та структури, а також методів вивчення професійної діяльності є основою для подальшого дослідження її видів і, зокрема, педагогічної професійної діяльності, що є актуальною проблемою наукової теорії та практики.

Література:

1. Deeg M. E., Paterson D. G. Changes in the social status of occupations // Occupations. – 1947. -Vol. 25. - P. 237–241.
2. Гуревич К. М. Професійна придатність і основні властивості нервової системи/ Гуревич К. М.. – М.: Наука, 1970.
3. Иванова Е. М. Основи психологічного вивчення професійної діяльності: [Навч. посібник]/ Иванова Є.М. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
4. Климов Е А. Психология профессионального самоопределения: [Навч. посібник]/ Климов Е. А. - М.: Академия, 2004.
5. Клімов Є. А. Як вибрати професію: [кн. для учнів]/ Клімов Є.А. - М.: Просвещение, 1984.
6. Матеріали з Вікіпедії - вільної енциклопедії [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Професійна_діяльність
7. Психология профессионального образования [Електронний ресурс]/ Гусарова Н. Ф. Режим доступу: <http://de.ifmo.ru/--books/0062/112.html>
8. Сорочан В. В. Психология профессиональной деятельности: Конспект лекций./ Сорочан В. В. - М.: МИЭМП, 2005.

**РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ
У ТВОРЧОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ
ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

В.І.Смагін, Ю.М.Соколова

Одним із реформаторських кроків за часи незалежності України було перетворення позашкільної роботи в систему позашкільної освіти дітей.

Загальні положення щодо організації, змісту, форм і методів реалізації позашкільної освіти розкриті у Положенні про позашкільні навчальні установи (2001), Рекомендаціях Міністерства науки і освіти від 20.08.10 р. щодо висвітлення питань з виховної роботи та позашкільної освіти, на серпневих конференціях педагогічних працівників у 2010 році і т.п.

Сьогодні позашкільна освіта дітей отримує все більше визнання не тільки в педагогічному середовищі, а й у широкій громадськості. Цей факт вказує на те, що відбувається усвідомлення важливості цієї сфери освіти, яка створює комфортні психологічні умови для дитини і багато в чому нівелює та „лікує” недоліки шкільної освіти з класно-урочною системою і жорсткими критеріями оцінювання роботи дитини.

Аналіз науково-педагогічної літератури з питань діяльності позашкільних навчально-виховних закладів показує, що найменш дослідженою є саме проблема навчальної, а не виховної діяльності, тому наша робота і присвячена саме навчальній діяльності дітей в позашкільних закладах освіти.

Мета даної роботи полягає у визначенні поняття творчого освітнього середовища, в перевірці можливостей і умов ефективної реалізації загальних дидактичних принципів навчання в діяльності позашкільних навчальних закладів.

Гіпотеза дослідження. Позашкільні навчальні заклади є осередком про-цесу творчої діяльності дитини (творчими середовищами), тому в

процесі навчальної діяльності дітей в позашкільному закладі доцільно дотримуватися вимог загально-дидактичних принципів навчання.

Відповідно до мети і гіпотези наукової роботи визначені *основні завдання дослідження*:

- розкрити сутність поняття „творче середовище”;
- з’ясувати можливість в процесі діяльності позашкільних закладів освіти будувати роботу відповідно до вимог загально-дидактичних принципів навчання.

Об’єкт дослідження: процес навчання в позашкільних закладах освіти в умовах творчого освітнього середовища.

Предмет дослідження: шляхи реалізації загально-дидактичних принципів навчання в процесі діяльності позашкільних закладів.

Виклад основного матеріалу. Життя і діяльність людини відбувається в певному середовищі. Під середовищем розуміють сукупність умов і впливів, що оточують людину.

Освітнє середовище – система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просто-риво-предметному оточенні.

В структурі освітнього середовища найбільше значення мають наступні фактори:

- фізичне оточення – характеризується відкритістю і закритістю, величиною простору, легкістю трансформації і можливістю переміщень;
- людський фактор – характеризується скупченістю, особистістними особливостями, статусами і роллю, статтєво-віковими, професійними та іншими особливостями людей;
- програма навчання – характеризується структурою діяльності учнів, стилем взаємовідносин, характером контролю.

Виділяють: 1) догматичне освітнє середовище, яке передбачає авторитарний стиль відносин, що сприяє розвитку в учнів пасивності та залежності; 2) безтурботне освітнє середовище, що передбачає ліберальний

стиль відносин, і як наслідок – пасивність і нездатність до напруги і боротьби; 3) кар’єрне освітнє середовище – „ринковий” стиль відносин, який формує досить активну, але залежну особистість; 4) *творче освітнє середовище* базується на демократичному стилі відносин і сприяє розвитку вільної та активної особистості, дає поштовх до розвитку творчих здібностей.

Чітке розуміння поняття творчого освітнього середовища дозволяє педагогам моделювати його в рамках діяльності позашкільних закладів освіти, надає можливість істотно розширити змістовий простір позашкільної освіти, більш точно визначити форми і методи навчання, розробити ефективні освітні технології для позашкільної освіти. Це особливо важливо, зважаючи на те, що у більшості випадків отримання позашкільної освіти відбувається виключно за бажанням того, хто навчається (гуртки, факультативи, ізостудії, музичні школи і т.д.).

Будь-яка діяльність підпорядкована певним закономірностям, і її ефективність залежить від виконання системи правил – принципів. У педагогічній теорії на основі багатовікової практичної педагогічної діяльності розроблена цілісна система принципів навчання. Перші обґрунтування принципів навчання ми знаходимо в роботах Я.А.Коменського, Ф.В.А.Дістервега, К.Д.Ушинського. Ці принципи добре відомі і доведено, що їх використання сприяє ефективності процесу навчання.

Заклади позашкільної освіти мають свою специфіку, але навчальна робота в цих закладах підкоряється більшості загально-дидактичних закономірностей і повинна базуватись на загально-дидактичних принципах навчання.

Експериментальна частина нашої роботи проводилась у дитячих гуртках художньо-естетичного та еколого-натуралістичного напрямку: творчої студії декоративно-вжиткового мистецтва дитячої школи естетичного виховання № 12 імені К.І.Шульженко (директор Бабіч Н.А, керівник гуртка Соколова Ю.М.) та екологічного гуртка середньої загальноосвітньої школи № 61 Фрунзенського району (директор Ляпін

В.В., керівник гуртка Волкова Л.М.). Гурток та студію відвідували діти 8-9 років.

У вищевказаних закладах позашкільної освіти нами була перевірена можливість і ефективність реалізації окремих дидактичних принципів.

Розглянемо деякі з них.

Принцип зв'язку навчання з життям.

В його основі – об'єктивні зв'язки між наукою і виробництвом, теорією і практикою. Реалізація цього принципу на заняттях забезпечується вико-ристанням життєвого досвіду навчання, застосуванням набутих знань у практичній діяльності, краєзнавчою або громадською роботою.

Приклад. Під час занять у студії художньої творчості ми спрямовували теоретичні знання гуртківців на практичну діяльність, слідкуючи, щоб результатом кожного заняття в учнів з'являвся готовий художній витвір (малюнок, аплікація, інший виріб). Зважаючи на те, що гуртківцями були молодші школяри, нам доводилося постійно спілкуватися з їх батьками, і батьки дітей з однієї групи висловлювали невдоволення тим, що в зошитах дітей мало теоретичних записів. За бажанням батьків цієї групи нами було проведено експеримент, і в експериментальній групі було збільшено час викладання теоретичних знань з їх конспектуванням у зошитах. Внаслідок цього зменшився час виконання практичних завдань та знизилась їх якість. В результаті в експериментальній групі знизився рівень пізнавального інтересу і бажання дітей відвідувати студію, і ми змушені були повернутися до попередньої технології навчання.

Принцип наочності.

Цей принцип був обґрунтований Я.А.Коменським у роботі „Велика дидактика”. „Все, що тільки можна подавати для сприйняття відчуттями, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, сма-кове – смаком, доступне дотиком – через дотик. Якщо якісь предмети одразу можна сприйняти кількома відчуттями, нехай вони одразу охоплюються кіль-кома відчуттями.”

Приклад. В процесі роботи з дітьми в творчій студії нами був проведений експеримент. На заняттях діти повинні були намалювати сову. Для малювання першої групи в якості наочності було запропоновано чучело птаха, а для другої – плакат з ілюстраціями птаха. Як наслідок, на малюнках дітей першої групи сова виглядала набагато реалістичнішою, об'ємнішою, мала низку індивідуальних особливостей, які діти підмітили самостійно. Зображення на малюнках другої групи були схематичними, індивідуальні особливості були змальованими з плаката-взірця. Птах не був „живим”.

Висновок. Таким чином, позашкільна освіта відбувається в певному освітньому середовищі і є найбільш ефективною, якщо це середовище творче. Незважаючи на специфічні особливості, позашкільна освіта базується на загально-дидактичних принципах навчання. Завдання педагогів позашкільних навчальних закладів – створювати для роботи творче освітнє середовище і в своїй діяльності дотримуватись загально-дидактичних принципів навчання.

Література :

1. Биковська О. В. Основи позашкільної освіти: програма навч. дисципліни.– К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. – 20 с.
2. Духовні потреби дітей України: монографія / [Бабак О.М., Безпалько О.В., Биковська О.В. та ін.]. – К.: Видавн. дім «Калита», 2005. – 108 с.
3. . Позашкільна освіта в Україні: навч. посіб. / За ред. О.В.Биковської. – К.: ІВЦ АЛКОН, 2006. – 224 с.
4. Баранов С.П. Принципы обучения. – М., 1975. – с.113-120.
5. Подласий Й.П. Дослідження закономірностей дидактичного процесу. – К., 1991.
6. Лозова В.І. ,Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник. – Харків: ТОВ „ОВС”, 2002. – 398 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Авторський колектив збірника складають викладачі, аспіранти і студенти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди:

- Вакуленко Тетяна Сергіївна** – викладач кафедри педагогіки;
- Василенко Ірина Євгеніївна** – студентка історичного факультету;
- Васильєва Світлана Олександрівна** – канд. пед.наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи;
- Гайворонська Юлія Олександрівна** – студентка фізико-математичного факультету;
- Гончаренко Наталія Миколаївна** – студентка фізико-математичного факультету;
- Гончаров Олександр Іванович** – канд. техн.наук, професор кафедри інформатики, декан фізико-математичного факультету;
- Горейчук Валентина Георгіївна** – студентка факультету іноземної філології;
- Гризун Людмила Едуардівна** – доктор пед.наук, доцент, професор кафедри інформатики;
- Гриньов Віталій Йосипович** – канд. пед. наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи;
- Дейниченко Геннадій Володимирович** – канд. пед. наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи;
- Дейніченко Тамара Іванівна** – канд. пед. наук, доцент кафедри математики;
- Єрмолаєва Олена Олександрівна** – студентка факультету російської мови та світової літератури;
- Калашнікова Любов Миколаївна** – канд. пед. наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи;
- Котко Яна Олександрівна** – студентка фізико-математичного факультету;
- Коханова Олена Олександрівна** – студентка історичного факультету;
- Кривуля Тетяна Іванівна** – студентка фізико-математичного факультету;
- Лазарєва Олена Миколаївна** – канд. пед. наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи;
- Мазурець Олесь Олександрівна** – студентка природничого факультету;
- Наумов Борис Миколайович** – канд. пед. наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи;
- Ольховський Євгеній Олександрович** – канд. фіз.-мат. наук, доцент кафедри інформатики;

Охріменко Ганна Володимирівна – студентка факультету психології та соціології;

Пижук Володимир Володимирович – студент українського мовно-літературного факультету ім. Г.Ф.Квітки-Основ'яненка;

Пісоцька Марина Еміліївна – канд. пед. наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи;

Плішко Валентина Валентинівна – студентка фізико-математичного факультету;

Плотникова Світлана Вадимівна – студентка українського мовно-літературного факультету імені Г.Ф. Квітки-Основ'яненка;

Пономарева Надія Сергіївна – студентка фізико-математичного факультету;

Пономарьова Наталія Олександрівна – канд. пед. наук, доцент кафедри інформатики;

Попова Олена Володимирівна – доктор пед. наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи;

Почерніна Анастасія Григорівна – студентка факультету фізичного виховання;

Рибалко Людмила Сергіївна – доктор пед. наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи;

Рижкова Анна Юріївна – студентка економічного факультету;

Рогова Тетяна Володимирівна – доктор пед. наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи;

Савочкіна Тетяна Ігорівна – канд.фіз.-мат наук, доцент кафедри математики;

Савченко Альона Сергіївна – аспірантка кафедри інформатики;

Смагін Валентин Ілліч – канд. пед. наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи;

Собченко Тетяна Миколаївна – доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи;

Соколова Юлія Миколаївна – студентка художньо-графічного факультету;

Трубавіна Ірина Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи;

Фурсова Алла Олексіївна – студентка фізико-математичного факультету;

Худенко Вікторія Тарасівна – студентка музично-педагогічного факультету.

Наукове видання

**НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ
ЯК ЧИННИК УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Збірник наукових праць

Випуск 4

Відповідальний за випуск В.Д.Зоря