

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА

Збірник наукових праць
Запорізького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

Випуск VIII–IX

Запоріжжя
КЗ “ЗОІППО” ЗОР
2011

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА Випуск VIII–IX

Засновано в 2007 році

Засновник

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради

Редакційна колегія:

А. І. Павленко (голов. ред.), д. п. н., професор;
К. Л. Крутий (заст. голов. ред.), д. п. н., професор;
А. М. Бозуш, д. п. н., професор, дійсний член НАПН України;
Г. П. Брехаря, д. ф.-м. н., професор;
В. В. Гіржон, д. ф.-м. н., професор;
Н. Ф. Денисенко, д. п. н., професор;
Є. М. Павлютенков, д. п. н., професор;
С. І. Подмазін, д. філос. н., в. о. професора;
В. В. Савін, д. ф.-м. н., професор;
Т. І. Сущенко, д. п. н., професор.

Збірник наукових праць

Зареєстровано в Міністерстві юстиції України
серія КВ № 14046-3017ПР від 08.05.2008.

**Друкується за рішенням Вченої Ради ЗОІППО
(протокол № 4 від 20.12.2011 р.).**

Рецензенти:

О. І. Іваницький, д. п. н., професор Запорізького національного університету;
Т. М. Попова, д. п. н., професор Керченського державного морського технологічного університету;
В. Д. Сиротюк, д. п. н., професор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Адреса редакції: 69035, м. Запоріжжя, вул. 40 років Радянської України, 57а, Павленко А. І.

П24 Педагогічні науки та освіта : збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Вип. VIII–IX. – Запоріжжя : КЗ “ЗОІППО” ЗОР, 2011. – 248 с. – Бібліогр. в кінці ст.

У восьмому і дев'ятому випусках збірника викладено результати педагогічних досліджень науковців і творчих пошуків педагогіч-практиків, що відображають актуальні проблеми реформування та розвитку сучасної освіти.

Матеріали наукових статей другого розділу охоплюють тематику й були апробовані на II Міжнародній науково-практичній конференції “Освітній простір і індивідуальність: сучасна дидактика, діагностика якості освіти” в межах II Міжнародного освітнього форуму (4-6 травня 2011 року, м. Запоріжжя, КЗ “ЗОІППО” ЗОР).

Для науковців, методистів, педагогічних працівників, магістрантів і студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

**УДК 37(08)
ББК 74я43**

© КЗ “ЗОІППО” ЗОР, 2011

© ТОВ “ЛІПС” ЛТД, оформлення і друк, 2012

© Автори, 2011

За достовірність фактів, дат, назв тощо відповідають автори. Редакція не завжди поділяє їхні погляди.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. Педагогічні науки та освіта: проблеми, здобутки, перспективи

Бондаренко Л. В.

Негативні фактори застосування групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів 5

Варецька О. В.

Інноваційна технологія післядипломної підготовки вчителів початкових класів до духовно-економічного виховання школярів 12

Денисенко Н. Ф.

Аналітико-інформаційне забезпечення управління системою фізичного виховання дітей у навчальних закладах освіти 29

Заверико Н. В., Куликовський С. С.

Економічна соціалізація підлітків засобами ігрових технологій 38

Капіносов А. М., Канакіна Л. П.

Структура сучасних педагогічних вимірювань у навчанні математики в школі 46

Кутик О. М., Бабко Т. М.

Формування готовності учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання: соціально-педагогічний аспект 53

Морохов Г. О.

Підготовка менеджера організації до використання мультимедіа в професійній діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища 65

Ніколаєвська Р. М.

Полікультурне середовище у формуванні творчої особистості школяра 74

Соколов Е. П.

Доуниверситетская подготовка по физике: “физическое судоку” 85

Третьякова Т. А.

Рольове спілкування у формуванні комунікативної компетенції в читанні іншомовної літератури 106

Хаустова О. В.

Духовна компетентність і духовний потенціал учителя 112

Чернікова Л. А.

Психолого-педагогічні бар'єри в навчанні інформаційно-комунікаційних технологій у системі післядипломної педагогічної освіти 120

РОЗДІЛ II. Освітній простір та індивідуальність: сучасна дидактика, діагностика якості освіти

Александрова О. Ф.

Удосконалення іншомовної комунікативної компетенції
спеціалістів у типових моделях післядипломного навчання 127

Головко Н. В.

Историко-дидактические особенности реализации
компетентностного подхода в теории и практике
обучения физике 137

Дехтяренко С. Г., Корж О. П.

Міжпредметні зв'язки у формуванні поліцентристського
світогляду учня 154

Іваницький О. І.

Психолого-педагогічні основи організації самостійної роботи
майбутніх учителів фізики в умовах контекстного навчання 161

Лапшина І. С.

Створення розвивального віртуального середовища для дітей
з особливими потребами 167

Лісіна Л. О.

Підготовка вчителя до конструювання навчальних технологій 176

Павленко А. И.

Развитие и интеграция современных образовательных
парадигм 188

Перетяцько В. В.

Оцінювання асистентської практики студентів магістратури 204

Попова Т. М., Павленко А. І.

Культурно-історичні аналоги у змісті
природничо-наукової освіти 211

Приходько В. М., Павлова С. О.

Історія і персоналії становлення моніторингу якості навчання
й виховання 226

Склярова І. О.

Можливості використання кейс-методу в підвищенні
кваліфікації вчителів математики 235

Наші автори 243

Вимоги до оформлення статей збірника

“Педагогічні науки та освіта” Запорізького обласного
інституту післядипломної педагогічної освіти 246

РОЗДІЛ І

Педагогічні науки та освіта: проблеми, здобутки, перспективи

УДК 377.131.14

НЕГАТИВНІ ФАКТОРИ ЗАСТОСУВАННЯ ГРУПОВИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Л. В. Бондаренко

Мелітопольський промислово-економічний коледж, м. Мелітополь

У статті подано аналіз негативних факторів, які можуть супроводжувати застосування групових форм навчально-пізнавальної діяльності в навчально-виховному процесі, розкрито можливі шляхи їхнього запобігання або подолання.

Ключові слова: групова поляризація, фасилітація, групове мислення, соціальна ледачість.

Бондаренко Л. В. НЕГАТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ПРИМЕНЕНИЯ ГРУППОВЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье представлен анализ негативных факторов, которые могут сопровождать использование групповых форм организации учебно-познавательной деятельности в учебно-воспитательном процессе, раскрыты возможные пути их предупреждения или преодоления.

Ключевые слова: групповая поляризация, фасилитация, групповое мышление, социальная лень.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вітчизняної системи освіти спостерігається збільшення зацікавленості і науковців, і педагогів-практиків до позитивних особливостей використання в навчально-виховному процесі групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності. Звертається увага на те, що вони характеризуються підвищенням якості навчально-пізнавальної діяльності, пізнавального рівня самостійної діяльності осіб, які навчаються, здійсненням диференційованого підходу до навчання, ефективністю в засвоєнні нового навчального матеріалу й закріпленні вивченого. Однак здебільше поза увагою залишаються негативні фактори застосування таких форм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності присвячено роботи М. Д. Виноградової, В. К. Дьяченка, В. В. Котова, Х. Я. Лийметса, Г. В. Ложкіна, Є. Д. Маргуліса, К. Ф. Нор, І. Б. Первіна, В. О. Онищука, В. В. Рубцова, І. М. Чередова, Г. О. Ярошенко.

Х. Я. Лийметс як основну ознаку групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності визначає спільну узгоджену діяльність осіб, що навчаються за умови відсутності постійного прямого контакту з педагогом [2]; О. Г. Ярошенко трактує таку форму як досягнення спільної мети шляхом спільної діяльності членів невеликих за складом груп, що діють у межах класу [9]; на думку В. О. Онищука, це спільні зусилля навчальних груп щодо вирішення навчальних завдань [7].

У цілому мала навчальна група є колективним суб'єктом, тобто взаємопов'язана та взаємозалежна група осіб, які виконують спільну діяльність, основними характеристиками якого є взаємозв'язок та взаємозалежність індивідів у групі, спільна активність та здатність до групової саморефлексії.

Г. В. Ложкін наводить такі основні характеристики колективного суб'єкта діяльності, ототожнюючи це поняття із субстантом "колектив як суб'єкт": 1) спрямованість до основної мети діяльності; 2) взаємозв'язок та взаємозалежність між членами колективу; 3) діяльне ставлення до спільної праці; 4) визначеність взаємного розподілу функцій та відповідальності; 5) узгодженість дій членів колективу; 6) організованість та керованість; 7) здатність досягати запланованого результату [4].

Глибина та характер впливу групи на кожного її члена визначається, з одного боку, індивідуально-психологічними та соціальними характеристиками суб'єкта (рівнем інтелектуального розвитку, вольовими якостями, спрямованістю особистості, цілями та мотивами її діяльності, статусом у групі, рольовою поведінкою та життєвою позицією), а з іншого боку, психологічним кліматом, який існує в групі, характером міжособистісних відносин.

Усі позитивні аспекти навчання в умовах спільної діяльності неодноразово розкривалися в науковій педагогічній та психологічній літературі. На думку психологів, визначальними ознаками інтегрованості осіб у групу є згуртованість, організованість, спрацьованість, співучасть.

Метою цієї статті є аналіз тих негативних факторів навчальної групової діяльності студентів, з якими може зустрітися педагог в освітньому процесі.

Кожний педагог-практик, який використовує групові форми навчально-пізнавальної діяльності, повинен враховувати ті негативні аспекти спільної діяльності, які є загрозою для успішного виконання навчально-виховних задач викладача.

Необхідною умовою існування будь-якої групи є певні визначені норми, які є регуляторною основою діяльності групи в цілому й окремих її членів. Норми групи, з одного боку, виконують роль правил поведінки членів групи, а з іншого – виражають колективну думку. Дотримання норм забезпечує передбачуваність поведінки індивідів, обмеження їхніх егоїстичних прагнень, корекцію їхніх дій відповідно до інтересів соціальних конструктів. І навпаки, зневаження нормами веде до безладу, хаосу та ліквідації групи. Тому, з метою самозахисту та самозбереження, будь-яка група негативно ставиться до тих суб'єктів, які діють всупереч загальновизнаним нормам. “Білі ворони”, дисиденти стають ізгоями, група їх відштовхує. Безкомпромісна обструкція порушників групових норм уявляється загрозливим явищем для існування навчальної групи. Неприйняття перетворень, нестандартних ідей веде до консервації й догматизації оцінок, установок, засобів, процедур, що використовуються групою в її діяльності та, у кінці кінців, розпаду групи. Таким чином, як нехтування груповими нормами, так і їхня абсолютизація є деструктивними явищами в життєдіяльності будь-якого соціального утворення.

Норми, залежно від їхнього характеру, напряду дії (каральний або заохочувальний), рівня (абсолютні та конкретні) диференційовано впливають на поведінку кожного індивіда. На думку Б. Г. Ананьєва, цей вплив має чотири рівня. На першому рівні норми не співпадають із внутрішньою мотиваційною структурою індивіда, тому вони виконують роль зовнішнього регулятора поведінки та не гарантують адекватності поведінки. На другому рівні спостерігається часткове засвоєння норм, що зумовлює їхнє перетворення на внутрішні мотиви та регуляцію поведінки індивіда. Третій рівень характеризується поєднанням дій соціальних норм з особистісною мотивацією та поведінкою. На четвертому, найвищому, рівні формується тотожність соціальних норм та особистісних мотивів і потреб, що визначає стійку регуляцію поведінки та дій індивіда [1].

Серед досліджень нормативної поведінки найбільшу увагу науковців привертає феномен конформізму або феномен групового тиску. Індивід, формально погоджуючись із думкою більшості, не обов'язково приймає її як свою. Тому конформізм, тобто пасивне прийняття групових норм, покірне схилення перед думкою більшості

є явищем, що загрожує ефективності колективної навчальної роботи. При цьому необхідно зазначити, що саме особи, які перебувають у віковому відрізку ранньої юності, відрізняються найменшим відсотком конформності [2].

Викладач може зіткнутися із загрозою виникнення феномену групової поляризації, під яким розуміється “зрушення до екстремальності думок після проведення групової дискусії” [6, с. 121]. Цей термін був запропонований С. Московічі та М. Заволлоні, які відмітили, що групова дискусія, як правило, посилює середню тенденцію членів групи, при цьому під час групових обговорень особи проявляють схильність до більш крайніх позицій, ніж ті, з яких вони починали дискусію, що призводить до формування двох полярних позицій, між якими неможливий компроміс. Виникнення цього явища дослідники пов’язують з орієнтацією суб’єктів на соціальне порівняння, тобто постійне порівняння себе зі всіма членами групи, з метою удержання своєї позиції відносно групи.

Поляризаційний ефект, як розкол групи за ознакою розподілу протилежних думок, негативно впливає на процес прийняття загального рішення та на продуктивність діяльності в цілому. Зниження рівня групової поляризації можливо досягти в результаті формування адекватної та стійкої самооцінки групи, забезпечення максимальної рівності впливу членів групи на прийняття рішень, незалежно від групового статусу. У процесі запобігання виникнення групової поляризації викладачеві варто прагнути досягнення протилежного явища – феномену групової нормалізації, тобто такого результату дискусії, коли “протилежні погляди, навіть екстремальні позиції, згладжуються й набувають характеру усередненої думки” [8, с. 135].

Близьким за своєю сутністю до феномену поляризації групи є феномен групового мислення. Це явище було виявлено І. Джентісом у процесі аналізу групових рішень, що мали негативні наслідки. За його визначенням, групове мислення – це режим мислення, який виникає в членів групи в тому випадку, коли пошуки спільного рішення стають настільки домінуючими для групи, що вона схильна ігнорувати реалістичні оцінки альтернативних методів дій [10]. Для запобігання цього явищу викладачеві варто особливу увагу приділяти поведінці лідерів, стимулювати кожного члена колективу до формування та захисту власної точки зору.

Одним із небезпечних явищ, що виникають під час спільної діяльності, є соціальна ледачість, яка означає схильність людей прикладати менше зусиль в умовах групової діяльності, ніж під час діяльності індивідуальної. Це пояснюється недостатньою вмотиво-

ваністю в досягненні таких результатів, які є загальними для всіх членів колективу та не передбачають індивідуальної нагороди. Наявність групової відповідальності за результат діяльності автоматично зменшує відповідальність індивідуальну в умовах недостатньої особистісної зацікавленості. Окрім того, групова діяльність зменшує вплив такого мобілізуючого фактору, як зовнішня оцінка. Саме цей фактор та принцип змагальності зумовлюють виникнення феномена соціальної фасілітації, явища, протилежного соціальній ледачості. Під соціальною фасілітацією розуміють посилення домінантних реакцій у присутності інших людей, причому ці домінантні реакції посилюються, якщо суб'єкти впевнені, що їхні дії оцінюються [5]. Побожування негативної зовнішньої оцінки, насамперед із боку незнайомих людей, мобілізує індивіда, що дозволяє йому показувати більш якісні та високі результати. І навпаки, відсутність цього фактору призводить до послаблення самоконтролю і, як наслідок, погіршення результату. Для подолання соціальної ледачості необхідно під час діяльності навчального колективу визначити критерії оцінювання індивідуальної діяльності кожного члену колективу, причому не тільки з боку викладача, але й з боку інших осіб, що навчаються, куратора академічної групи, представників адміністрації тощо. Вважаємо, що особливу увагу необхідно звертати на розвиток у студентів потреби в адекватній самооцінці своїх дій, що, у свою чергу, веде до формування такої фундаментальної характеристики людського життя, як рефлексія.

Підсумовуючи аналіз проблем організації групових форм навчально-пізнавальної діяльності, маємо відмітити те, що вона, на нашу думку, є найбільш ефективним механізмом створення навчального колективу, хоча сам колектив уявляється як якийсь ідеальний конструкт. Стверджувати актуальність цих питань нам дозволяють такі чинники. По-перше, групові форми організації навчально-пізнавальної діяльності є більш ефективними ніж індивідуальні, про що свідчать і великий обсяг наукової психолого-педагогічної літератури, і власний педагогічний досвід. По-друге, такі характеристики колективу, як позитивний психологічний клімат, згуртованість, організованість, спрацьованість, статусна та ролева диференціація виступають як вагомі інструменти ефективної соціалізації молодшої людини, протидія антисоціальним впливам, умови формування таких значущих особистісних якостей, як толерантність, співчуття, почуття співпричетності та співдії.

Приймаючи за головну мету навчально-виховного процесу формування творчої індивідуальності особи, що навчається, ми розглядаємо використання групових форм організації навчально-пізнавальної

діяльності як один із ефективних інструментів у цьому процесі. Наша позиція зумовлюється такими аргументами:

- продуктивна співпраця з іншими особами дозволяє людині досягти особисто значущих результатів, формує та розвиває в ній такі визнані загальнолюдські цінності та вміння, як толерантність, відповідальність за свої вчинки, уміння знаходити розумний компроміс та одночасно відстоювати свою точку зору;
- збагачення контактів в умовах спільної діяльності зменшить негативний вплив психологічних факторів, що призводять до протипоставлення себе суспільству, виникнення різноманітних форм антисоціального протесту;
- навички роботи в команді створять підґрунтя для більш щадного “влиття” до суспільства, для усвідомлення індивідумом себе як дієздатного, дієтворчого елемента суспільства;
- позитивний психологічний клімат, згуртованість, організованість, спрацьованість, статусна та ролева диференціація виступають як вагомі інструменти ефективної соціалізації молодшої людини, протидія антисоціальним впливам, умови формування таких значущих особистісних якостей, як толерантність, співчуття, почуття співпричетності та співдії.

Висновки. Аналізуючи хибі та недоліки під час застосування групових форм організації навчально-пізнавального процесу, варто зазначити, що наявність негативних факторів не є контраргументом до твердження про необхідність активного використання групових форм роботи на заняттях та в позанавчальний час. Проведені спостереження та емпіричні дослідження довели, що групи можуть швидко приймати розумні рішення та можуть справлятися з цим краще, ніж їхні найобдарованіші учасники.

Знання про небезпеки, що можуть виникнути під час організації навчальної співпраці та взаємодії, необхідні кожному педагогові для успішного їхнього запобігання або подолання. За умов правильного налагодження процесу навчання з використанням групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності, формування в кожного члена групи усвідомлення цінності свого внеску в спільну справу, створення достатньої умотивованості та зацікавленості в досягненні адаптивних результатів, урахування особливостей міжособистісних відносин, розподілу статусних ролей та створення сприятливого психологічного клімату можлива продуктивна діяльність навчального колективу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – (Серия “Мастера психологии”).
2. Кричевски Р. Л. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 207 с.
3. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс // Новое в жизни, науке, технике. – № 7. – М. : Знание, 1975. – 64 с. – (Серия “Педагогика и психология”).
4. Ложкін Г. Команда як колективний суб’єкт спільної діяльності / Г. Ложкін // Соціальна психологія. – 2005. – № 5 – С. 52–58.
5. Майерс Д. Социальная психология / David G. Myers ; [перев. с англ.]. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 1996. – 684 с.
6. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 301 с.
7. Онищук В. О. Активізація навчання старшокласників / В. О. Онищук. – К. : Рад. школа, 1978. – 128 с.
8. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія / Л. Е. Орбан-Лембрик : підручник : у 2-х кн. Книга 2. Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. – К. : Либідь, 2006. – 560 с.
9. Ярошенко О. Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів : дидактико-методичний аспект : монографія / О. Г. Ярошенко – К. : Станіца, 1999. – 158 с.
10. Janis I. L. Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascos (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin, 1983. – 351 p.

Bondarenko L. V. NEGATIVE FACTORS OF APPLICATION OF GROUP FORMS OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

The author is analysing negative factors which can accompany the use of group forms of organization of educational-cognitive activity in an educational process; she is offering the possible ways of it warning or overcoming.

Keywords: group polarization, facilitation, group thought, social laziness.

Надійшла до редакції 18.11.2011 р.

ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ДУХОВНО-ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

О. В. Варецька

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Стаття висвітлює можливості реалізації інноваційної технології підготовки вчителів початкових класів до духовно-економічного виховання школярів у системі післядипломної педагогічної освіти, а також її концепцію, модель, особливості навчально-методичного забезпечення.

Ключові слова: учитель початкових класів, інноваційна технологія, духовно-економічне виховання.

Варецкая Е. В. ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ДУХОВНО-ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются возможности реализации инновационной технологии подготовки учителей начальных классов к духовно-экономическому воспитанию школьников в системе последипломного педагогического образования, а также ее концепция, модель, особенности учебно-методического наполнения.

Ключевые слова: учитель начальных классов, инновационная технология, духовно-экономическое воспитание.

Постановка проблеми. Загострення духовної кризи на тлі економічної, зростання вимог до професійного, інтелектуального, духовного розвитку вчителя вимагають постійного оновлення знань, набуття досвіду духовно-економічного виховання (ДЕВ). Оперативно відповісти на суспільний виклик має можливість післядипломна педагогічна освіта. Проте підготовка вчителів один раз на п'ять років унеможливорює оперативне оновлення професійних знань відповідно до змін у духовній, економічній сфері. У міжкурсний період педагог залишається наодинці з неординарними ситуаціями, які є наслідком щоденних суспільних змін, конфліктів економічної реальності, цінностей. Виникає потреба безперервної пролонгованої підготовки вчителів початкових класів до ДЕВ у закладах післядипломної педагогічної освіти. Для цього існує певна законодавча база. Крім цього, відчувається нестача якісного методичного забезпечення навчального процесу, яке є ефективним інструментом управління навчанням і його постійного вдосконалення в тому випадку, якщо воно є системним й охоплює всі сторони цього процесу

(В. Безпалько, Ю. Татур). У той час наукові дослідження з проблем теорії та методики професійної освіти повинні забезпечувати “прогнозування розвитку професійної освіти, обґрунтування й проектування нових моделей та організаційно-педагогічних форм підготовки робітників, змісту професійної освіти, інноваційних технологій професійного навчання й виховання” [8, с. 178]. Тому актуальності набуває розробка науково-методичного забезпечення пролонгованої підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти (СППО) до ДЕВ школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки вчителів всебічно висвітлено в роботах науковців Л. Даниленко, В. Олійника, Л. Пуховської, В. Семиченко, Т. Сущенко, О. Чернишова, О. Шиян та ін.

Глибоко досліджено тільки теоретичні засади підготовки вчителів до економічного виховання молодших школярів. Зокрема, науковці А. Аменд, І. Сасова, Б. Шемякін обґрунтували загальнопедагогічні засади формування економічних знань особистості, С. Бадмаєва, Д. Березовська, В. Попов розкрили специфічну функцію педагога з формування “раціонально-емоційних духовних якостей” у школярів. О. Шпак розробив наукові основи безперервної освіти вчителів і перепідготовки педагогічних кадрів.

Основними формами підготовки педагогічних кадрів усіх спеціальностей у системі післядипломної педагогічної освіти (СППО) є: підготовка за рахунок інтенсивних освітніх технологій, спецкурсів (Н. Ясинська та інші), проблемні 2-4-тижневі курси (Н. Білик, В. Вітюк, С. Іващенко, Л. Решетняк, Н. Устинова та інші), міжкурсова підготовка у формі методичної роботи на шкільному, районному (Є. Бачинська, А. Москаленко, Н. Устинова та інші), обласному рівнях, самоосвіта педагога (Н. Білик, В. Вітюк, Л. Решетняк та інші), методична та післядипломна освіта (Л. Решетняк та інші), масова підготовка та створення інформаційних пунктів (Т. Трачук), підготовка в умовах традиційного навчання та навчання на основі соціально-психологічного тренінгу (О. Легун). Науковці пропонують модульно-персонологічне навчання (Н. Білик). Цілком слушно Є. Бачинська акцентує на єдності та наступності всіх ланок системи підготовки кадрів, охоплюючи курси. Таким чином, у СППО не вироблено єдині підходи, програми та зміст курсів щодо підготовки вчителів. Не знайшло свого відображення обґрунтування нового змісту й організації пролонгованої п'ятирічної підготовки вчителів початкових класів у СППО до духовно-економічного виховання, відсутня модель та технологія такої підготовки, яка б передбачала різноманітність форм, поетапність у курсовий і міжкурсний періоди.

З огляду на інформатизацію суспільства нагальним є скорочення терміну міжкурсового періоду, надання можливості вчителю долучатися до нової інформації, набувати додаткові кваліфікації, навчатися безперервно (пролонговано). Таке навчання є важливим саме для опанування економічними знаннями, адже з об'єктивних причин учителі не мали можливості їх отримати. До того ж у системі підготовки у вищих навчальних закладах I–IV рівня акредитації взагалі відсутня кваліфікація “Вчитель економіки початкових класів”, що унеможливорює набуття знань і навичок для майбутньої практичної діяльності.

У СППО не вистачає розробок цілісного науково-методичного забезпечення поєднання економічного й духовного виховання. Під науково-методичним забезпеченням, як правило, розуміється підготовка навчальної, наукової літератури й забезпечення нею вищих навчальних закладів [9]; “розроблення й оновлення державних стандартів, навчально-програмних, методичних, дидактичних, інформаційних матеріалів, підручників і навчальних посібників нового покоління та засобів навчання” [8, с. 178], розроблення концепції; побудування змісту навчальної дисципліни; сукупність дидактичних і методичних принципів відбору та структурування змісту навчальної дисципліни; методику контролю рівня засвоєння змісту навчальної дисципліни на основі рейтингової оцінки якості знань [1], “забезпечення системи освіти методологічними, дидактичними й методичними розробками, які відповідають сучасним вимогам педагогічної науки й практики” [11], розробка методологічної бази, положень, концепцій, змісту, методів, завдань, напрямів, засобів, заходів освіти [14], науково-теоретичних, науково-методичних основ інноваційних ідей, технологій навчання; корекція, апробація нових освітніх технологій; методика реалізації педагогічних умов; державні стандарти; єдині засоби й системи контролю якості навчання; єдині вимоги до навчальних планів, програм і нормативів навчання; нормативно-методичні матеріали: рекомендації, положення, інструкції тощо; передовий педагогічний досвід викладачів курсів, вітчизняних і зарубіжних фахівців.

Метою статті є визначення можливостей СППО щодо пролонгованої підготовки вчителів початкових класів до ДЕВ школярів та особливостей технології такої підготовки.

Пріоритетність СППО у формуванні готовності вчителів початкових класів до ефективного здійснення ДЕВ молодших школярів зумовлено тим, що СППО здатна швидко реагувати на соціально-економічні зміни, задовольнити потребу в підготовці вчителів початкових класів, які працюють, до духовно-економічного виховання

в умовах оновлення знань; у СППО передбачено можливість розширення кваліфікації вчителя початкових класів за рахунок здобуття додаткової спеціальності, такої як “Вчитель початкових класів з правом викладання економіки”; інноваційна спрямованість СППО передбачає активну позицію вчителя, яка сприяє оволодінню методикою ДЕВ, новими технологіями й підходами; СППО розкриває широкі можливості для формування готовності вчителів початкових класів до ДЕВ у курсовий і міжкурсовий період; можливості впливу внутрішніх мотиваційних і зовнішніх чинників (викладачів, методистів, керівників шкіл, наставників, колег та інших). Підготовка вчителів у СППО залежить насамперед від її науково-методичного забезпечення, найважливішими елементами якого є теоретично обґрунтована концепція та модель.

Провідна ідея нашої концепції полягає в тому, що підготовка вчителів до ДЕВ молодших школярів у СППО є багаторівневим процесом, який базується на новому розумінні сутності економічного виховання, необхідності забезпечення єдності економічного й духовного виховання, яка сприятиме прогресу суспільства в економічній сфері, розвитку культури людства як успадкування й виробництва матеріальних і духовних цінностей. Базуючись на положеннях концепції Т. Сущенко [10, с. 25], процес підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти до ДЕВ учнів ми розглядаємо як керовану співтворчість викладачів і слухачів, спрямовану на оригінальне висвітлення та багатоваріантне поєднання економічного й духовного виховання.

Підготовку вчителів до ДЕВ молодших школярів спрямовано на піднесення рівня знань і вмінь педагогів всебічно розвивати особистість молодшого школяра, здатну до свідомого вибору цілей і засобів економічної діяльності, що не суперечать загальнолюдським духовним цінностям, ведуть до їхнього самоутвердження й збагачення, і не лише матеріального. Така підготовка ґрунтується на єдності загального, особливого, індивідуального в післядипломному педагогічному процесі. Вимогою часу є актуалізація соціального досвіду вчителів у процесі підготовки до ДЕВ, вивчення її особливостей, концептуальних основ, законів функціонування, впливу на особистість. Теоретико-методологічною основою здійснення підготовки вчителів до ДЕВ, насамперед, є андрагогічний підхід.

Підготовка вчителів до ДЕВ є цілеспрямованою, враховує необхідність пролонгованого навчання в курсовий і міжкурсовий періоди. Її модель надає можливості для опанування всіма педагогами додаткової спеціальності “Вчитель початкових класів з правом викладання економіки”.

Характеристиками моделі навчання є опора на процедурні та ситуативні знання, навчання через діяльність, нелінійний виклад, висока варіативність навчальних ситуацій, внутрішні освітні стимули, кооперативне та конкретне освітнє середовище, інформаційно-технологічне середовище [10, с. 19], інноваційне навчання як процес, що сприяє створенню й становленню умов для розвитку творчості всіх учасників навчально-виховного процесу.

Метою процесу підготовки вчителів до ДЕВ молодших школярів є розвиток їхньої мотиваційної, змістової, операційно-результативної готовності до практичної виховної діяльності, духовного збагачення викладання предмета “Початки економіки”, здійснення міжпредметних зв’язків різних навчальних дисциплін з економікою, організації суспільнокорисних справ, економічних конкурсів, олімпіад, виставок, ярмарків, співпраці з батьками. Основою такої підготовки є система наукового та методичного забезпечення, побудована на ідеях демократизації та гуманізації, інноваційної педагогіки, економічного, духовного й педагогічного досвіду як українського народу, так і народів світу.

На перший план висунуто розвиток здатності вчителя відповідально обирати професійні дії, що сприяють формуванню життєвої компетентності школяра в нерозривній єдності засвоєння економічних знань з прийняттям морально-духовних норм, цінностей, ідеалів. Підготовка враховує положення Г. Гарднера [13] до професії в часи великих змін (глобалізації, інформатизації, конфлікту цивілізацій та інше, які справляють комплексний вплив на ефективність діяльності вчителя з ДЕВ, тому є необхідними складовими моделі підготовки педагога початкової школи. Модель підготовленості вчителя до ДЕВ у СППО (таблиця 1) орієнтовано на основні види діяльності з ДЕВ (розвиток економічної компетентності; ціннісної, мотиваційної, учинкової сфери молодшого школяра) та особливості їхнього прояву в мотиваційному, змістовому, операційно-результативному компонентах готовності вчителя початкових класів до ДЕВ.

Оновлена модель підготовки по-перше, охоплює мотиваційний, змістово-технологічний, рефлексивно-творчий етапи, які відображають розвиток компонентів готовності педагога. По-друге, вона містить як загальні форми навчання, так і специфічні, не передбачає передавання готових знань.

На мотиваційному етапі діагностується рівень розвитку компонентів готовності та розвиток особистісних мотивів підготовки до ДЕВ. На змістово-технологічному етапі відбувається ознайомлення із сутністю економічних понять, законів, їхнім духовним

змістом через введення інноваційних форм та методів навчання педагогів у курсовий період; стимулювання педагогічної діяльності з ДЕВ у процесі міжкурсової підготовки. Рефлексивно-творчий етап передбачає відстеження, рефлексію, корегування, презентацію вчителями результатів діяльності з духовно-економічного виховання. Варто зазначити, що йдеться не про перевагу інтерактивних методів навчання, а про повну відсутність пасивної репродуктивної позиції слухача. Система тестування готовності педагогів є постійним інструментом корегування процесу підготовки, її індивідуалізації та диференціації. Підсумковий результат підготовки – розробка та апробація вчителем фрагмента уроку, виховного заходу за бажанням, що сприяє творчому спрямуванню вчителя на вибір шляхів здійснення ДЕВ молодших школярів. Найкращі розробки публікуються в журналах і використовуються іншими вчителями. Обов'язковим є вибір слухачами науково-методичної проблеми з ДЕВ, її опрацювання впродовж року.

Третій аспект оновлення моделі торкається організаційних форм.

Таблиця 1

Модель пролонгованої п'ятирічної підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти до духовно-економічного виховання школярів

Етапи	Мотиваційний	Змістово-технологічний	Рефлексивно-творчий
Мета	Пробудження в учителів потреби у творчому оволодінні технологією ДЕВ молодших школярів, ознайомлення з основами концепції ДЕВ	Оволодіння теорією й методикою економічного виховання на духовних засадах	Формування вміння аналізувати стан розвитку власного досвіду, економічних учинків дітей на духовній основі
Завдання	Діагностика мотиваційно-ціннісної сфери вчителів; розвитку особистісних мотивів	Детальне ознайомлення з концепціями, теоріями, напрямками, формами,	Стимулювання творчого ставлення до ДЕВ, духовного самовиявлення в професійній діяльності,

Етапи	Мотиваційний	Змістово-технологічний	Рефлексивно-творчий
Завдання	оволодіння технологією ДЕВ молодших школярів	методами, прийомами, засобами ДЕВ	самоаналізу педагогічного досвіду ДЕВ
Форми	Тестування в міжкурсовий період, мотиваційні бесіди. Презентація робочих зошитів, посібників для вчителя, перегляд відеозаписів	Двотижневі тематичні курси “Духовно-економічне виховання молодших школярів” в очній або чотирьохмісячні – у дистанційній формі; триденний тренінг, семінари. Робота над індивідуальними дослідницькими проектами	Творчі групи, майстер-класи, ШПМ в умовах освітнього закладу для філігранного відпрацювання умінь, навичок ДЕВ. Конференції з обміну досвідом, підготовка й захист дослідницьких творчих робіт, тестування, анкетування
Методи	Діагностичні методи, постановка духовно-економічних проблем. Дискусії з теми “Чи сприяє розвитку духовності ринкова економіка?”, самоаналіз готовності до ДЕВ	Активні методи розвитку економічного мислення педагогів, моделювання “ситуацій успіху”, піднесення особистісного статусу вчителів, спонукання до активного прояву економічного мислення й моральних почуттів	Інтерактивні, проектні методи залучення вчителів до творчості, удосконалення навичок духовної взаємодії з дитиною в процесі вирішення економічних ситуацій. Аналіз і самоаналіз уроків економіки в початкових класах, виховних заходів
Результати	Мотиваційна готовність: розуміння значення духовно-	Змістова готовність: глибоке засвоєння теорії економічного	Операційно-результативна готовність: вміння відстежувати,

Етапи	Мотиваційний	Змістово-технологічний	Рефлексивно-творчий
Результати	економічного виховання для життєвої компетентності дітей, прагнення до оволодіння технологією ДЕВ	виховання, змісту й особливостей навчально-методичного забезпечення, технології ДЕВ. Опанування ролей: “дослідник”, “гуманіст”, “партнер”, вміння аналізувати економічні поняття з позиції духовності	корегувати результати ДЕВ, потреба в самозбагаченні власного досвіду, вміння його застосувати. Публікації творчих розробок

Оновлена модель підготовки вчителів передбачає покрокову пролонговану підготовку й супровід впродовж п'яти років. Серед вищезазначених форм – триденний 18-годинний тренінг “Духовно-економічне виховання молодших школярів”, відкритий для всіх, хто бажає, та навчання у Школах педагогічної майстерності безпосередньо в умовах освітнього закладу.

Вибір методів навчання враховує закономірності й стилі сприйняття інформації, навчання в групі (за Д. Хоні та А. Мамфордом [12]), індивідуальні особливості й типи інтелекту, групову динаміку, стадії циклу навчання (за К. Левінім) [12]. Базою підтримки особистості в процесі навчання є провідні психологічні здобутки, у підготовці вчителя використовуються прийоми глибокого засвоєння знань, умінь, способи посилення впевненості в собі (Дж. Порше, Дж. Нідерер) [9]. Модель підготовки вчителів до ДЕВ у СППО є мобільною, здатною реагувати на побажання педагогів і потреби суспільства, змінюватися відповідно до запитів ринку праці, враховувати можливості розвитку технологій.

Зміст навчання педагогів підпорядковується особливостям, основним видам із ДЕВ, враховує результати рефлексії педагогами підсумків підготовки. Введення неперервних форм підтримки на початку навчання, у його процесі, після засвоєння матеріалу виділяє оновлену модель підготовки вчителів.

Модель ураховує необхідність орієнтуватися на професійні проблеми педагога, типові та індивідуальні психологічні бар'єри навчання, його досвід, особисті цілі, можливості самореалізації, потребу в негайному застосуванні результатів навчання. Самоуправління навчанням відбувається в процесі вибору педагогами форм навчання, рівня складності завдань. Процес навчання організується на принципах партнерства педагога й викладача, навчання має проблемний характер, відбувається за міждисциплінарними модулями.

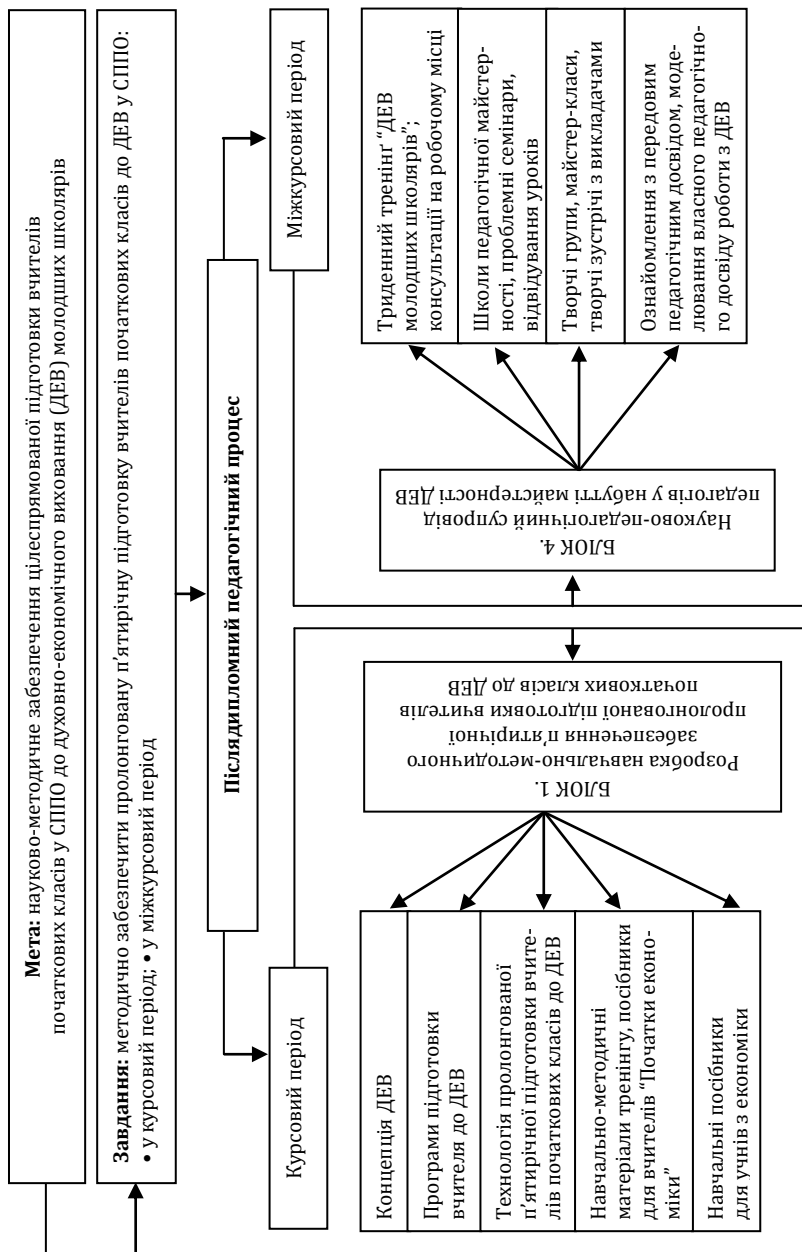
Модель пролонгованої п'ятирічної підготовки вчителів початкових класів до ДЕВ школярів у СППО характеризувалася сприятливими умовами для навчання (на основі праць Г. Драйден, Дж. Вос [6]). До складу моделі входить рефлексія, яка допомагає вчителю осмислити своє навчальне пізнання, об'єктивно-закономірний характер його методів. Своєрідністю моделі є її спрямованість на зміст, способи, особливості діяльності вчителя.

Розроблена нами концепція та модель пролонгованої п'ятирічної підготовки вчителів початкових класів до ДЕВ школярів у СППО [5, с. 3] лягли в основу моделі науково-методичного забезпечення цілеспрямованої підготовки вчителів початкових класів у СППО до ДЕВ школярів (рис. 1).

У запропонованій моделі мету, завдання, зміст і кінцевий результат післядипломної освіти вчителів початкової школи спрямовано на формування їхньої готовності до ДЕВ, удосконалення вмінь всебічно розвивати, духовно виховувати молодшого школяра на основі творчого переосмислення в духовно-ціннісному розрізі економічних знань, умінь і навичок. Виходячи з необхідності якісної підготовки вчителів до ДЕВ молодших школярів, було визначено технологію, за якою передбачено послідовне навчання впродовж п'яти років для філігранного відпрацювання вмінь і навичок. Її основними формами було навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, що викладають економіку, в очній або дистанційній формі та в міжкурсовий період на семінарах, заняттях творчих груп, тренінгах, у Школах педагогічної майстерності, максимально наближених до робочого місця вчителя. Такий комплекс заходів дає змогу досягти оптимального впливу на формування всіх компонентів готовності: мотиваційного, змістового, операційно-результативного. Перевагою поєднання складових підготовки є те, що вчителі фактично здобули нову компетенцію майже без відриву від навчально-виховного процесу початкової школи. Технологію спрямовано на те, щоб сформувати позитивне ставлення вчителів до ДЕВ учнів початкової ланки; сприяти набуттю нових

компетенцій, мотиваційної, змістової, операційно-результативної готовності вчителя в царині ДЕВ, знань і вмінь підвищувати рівень духовно-економічної вихованості молодших школярів, застосовуючи розроблене науково-методичне забезпечення; сформувати вміння вчителів початкових класів створювати позитивне ставлення батьків молодших школярів до співпраці з педагогом у процесі ДЕВ. Це відбувається поетапно.

Для здійснення цілеспрямованої підготовки вчителів створено потужну науково-методичну базу, що забезпечується введенням до її змісту шести блоків-напрямів. Перші з них стосуються курсового періоду, а саме: розробки навчально-методичного забезпечення п'ятирічної пролонгованої підготовки вчителів, попередньої підготовки викладачів інститутів СППО, реалізації концепції пролонгованої п'ятирічної підготовки вчителів початкових класів до ДЕВ. Міжкурсовий період (блоки 4-6) містить: науково-педагогічний супровід педагогів у набутті майстерності ДЕВ, закріплення теоретичних знань у практичній діяльності та самостійну роботу вчителів. Зупинимось більш детально.



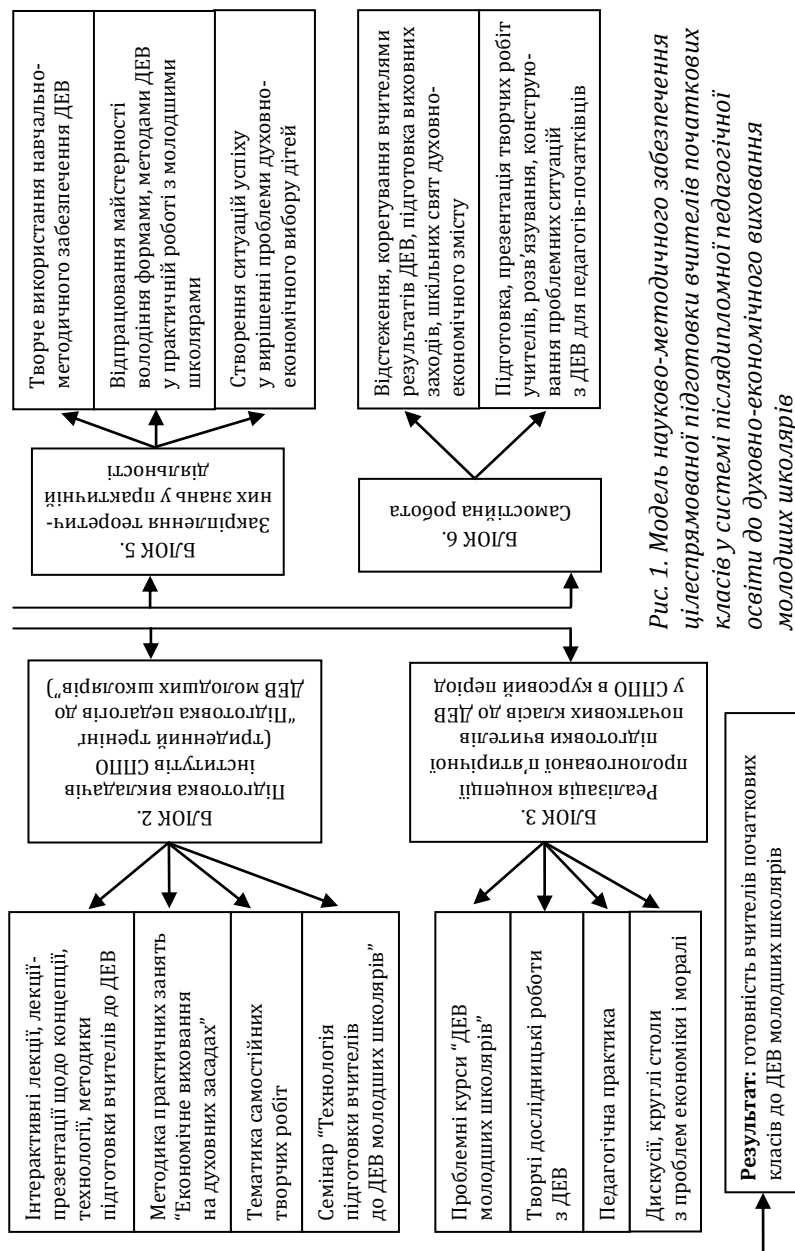


Рис. 1. Модель науково-методичного забезпечення цілеспрямованої підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти до духовно-економічного виховання молодших школярів

1-й блок “Розробка навчально-методичного забезпечення п’ятирічної пролонгованої підготовки вчителів початкових класів до ДЕВ” поєднує концепцію ДЕВ молодших школярів, технологію підготовки вчителя до ДЕВ, варіанти програм очної та дистанційної форм (рекомендовано Інститутом інноваційних освітніх технологій і змісту освіти МОН України), навчальний посібник “Духовно-економічне виховання молодших школярів” на основі авторського курсу “Початки економіки” (рекомендовано МОН України), навчально-методичні посібники для вчителя “Початки економіки” для початкової школи, програму “Початки економіки”, навчальні посібники: “Книга для читання з економіки для учнів 1 класу”, “Робочий зошит з економіки” (2, 3, 4 класи), які рекомендовано та схвалено МОН України.

Невід’ємною складовою навчання й науково-педагогічного супроводу вчителів початкових класів є попередня підготовка викладачів СППО, постійне оновлення їхніх знань. Саме тому 2-й блок передбачає її у формі тренінгу “Підготовка педагогів до ДЕВ молодших школярів” та семінару “Технологія підготовки вчителів до ДЕВ молодших школярів”.

3-й блок передбачає підготовку вчителів початкових класів на проблемних курсах “Духовно-економічне виховання молодших школярів” на основі авторського курсу “Початки економіки” в очній [2] та дистанційній формі [3], знайомство з передовим педагогічним досвідом, авторськими розробками з проблеми, вибір теми, виконання творчих дослідних робіт, педагогічну практику, консультування на робочому місці, а також дискусії, круглі столи з проблем економіки й моралі. Основними формами організації процесу навчання є інтерактивні лекції, лекції-презентації, диспути, дискусії, семінари, поєднання міні-лекцій і практичних занять, практичні заняття. Перевага надається груповим формам, навчально-педагогічним іграм. Для підвищення ефективності підготовки передбачено завдання, які сприяють розвитку та вдосконаленню майстерності вчителів у процесі ДЕВ, навчання молодших школярів, підготовки та моделювання уроків. Модуль містить перегляд відеоматеріалів, уроків, виховних, позашкільних заходів з економіки в початковій школі, що відображають взаємодію, яка ґрунтується на принципах особистісно-орієнтованого навчання, діяльність з побудови індивідуальної освітньої траєкторії учнів.

Серед завдань професійного модуля важлива роль відводиться: опануванню навичок організації навчальної та позакласної виховної роботи та адаптації змісту економічної інформації до вікових можливостей учнів; раціональному підбору змісту навчання та

ефективних прийомів розвитку пізнавальної, розумової діяльності та ціннісної сфери учнів; використанню ефективних методів і прийомів розв'язування завдань, ситуацій морально-економічного змісту; пошуку можливості для здійснення міжпредметних зв'язків предмета "Початки економіки" з предметами базового навчального плану початкової школи; застосуванню навчально-методичного забезпечення викладання економіки в педагогічному процесі початкової ланки; проведенню моніторингу власних здобутків учителів та досягнень учнів.

3-й блок підготовки вчителів містить забезпечення їхньої діяльності програмою психолого-педагогічної просвіти батьків з метою підвищення ефективності ДЕВ дитини в родині. Означеною програмою передбачено висвітлення досвіду сімейного виховання та подальше залучення батьків до ДЕВ молодших школярів.

Міжкурсовий період також містить три блоки-модулі (4, 5, 6-й).

4-й блок передбачає науково-педагогічний супровід учителів у набутті майстерності в процесі ДЕВ, у якому обов'язковим компонентом є триденний тренінг (18 годин) для вчителів початкової школи "Духовно-економічне виховання молодших школярів" на основі авторського курсу "Початки економіки". Він має на меті сформувати професійні компетенції вчителів початкових класів для здійснення ДЕВ молодших школярів на основі викладання авторського курсу "Початки економіки" [4]. Подальше відпрацювання педагогічної майстерності в процесі ДЕВ відбувається в Школах педагогічної майстерності, максимально наближених до робочого місця [7], через впровадження курсу "Основи підвищення економічної грамотності вчителів початкових класів", який складається з двох частин. Перша частина курсу стосується професійної теоретичної підготовки педагогів, друга присвячується розгляду засобів ДЕВ.

Для збагачення процесу підготовки проводяться семінари й засідання творчих груп для вчителів початкових класів, що здійснюють ДЕВ, викладають курс "Початки економіки". Майстер-класи з оволодіння методикою ДЕВ нами проводяться для вчителів навчальних закладів міст Запоріжжя, Івано-Франківська, Черкас, Харкова. Майстер-класи показують приклади такої педагогічної діяльності на уроках, у позакласний час, які дають змогу ознайомити дітей із перебігом подій у школі, місті, стимулюють пошук та аналіз інформації з телеекранів, радіо, преси, збуджують дієву реакцію на неї, заохочують до посильної суспільно корисної діяльності. Очевидним є зростання майстерності педагогів.

Важливим компонентом науково-педагогічного супроводу стає моделювання передового педагогічного досвіду (ППД) вчителів

із подальшою проекцією. Їм надається допомога у виборі теми досвіду, його провідної ідеї. Як приклад, обрані теми досвіду роботи: “Духовно-економічне виховання на уроках української мови в початкових класах”, “Формування еколого-економічної компетентності молодшого школяра” тощо.

У 5-му блоці підготовки вчителі закріплюють теоретичні знання практичною діяльністю, відпрацьовують майстерність ДЕВ. У міжкурсовий період педагоги працюють над завданням організувати ДЕВ у соціально-економічних умовах розвитку дитини, збагатити її духовним компонентом, особливо в родинному середовищі. Педагоги реалізують отримані в курсовий та міжкурсовий період знання, вміння налагоджувати співпрацю з батьками, пробуджують мотивації в батьків до навчання дітей економіці, вивчення економіки самими батьками, упроваджують розроблену тематику батьківських зборів із проблеми ДЕВ молодших школярів “Основи підвищення економічної грамотності батьків”. Ці анкетування (за А. Афанасьєвим), проведеного педагогами, свідчать про задоволеність батьків життєдіяльністю освітнього закладу, відчуття ефективності виховання поведінкових, духовних, економічних якостей особистості в шкільному педагогічному процесі. Отримані знання з моніторингових досліджень, різноманітних педагогічних методик дають можливість для відстеження щодо результатів діяльності з ДЕВ.

6-й блок передбачає самостійну роботу, узагальнення педагогічного досвіду в різних формах. Відкриті заняття, уроки, публікації в журналах, позашкільні виховні заходи стають своєрідним звітом педагогів, свідченням ефективності обраних викладачами форм, методів безперервної підготовки вчителів початкових класів до ДЕВ молодших школярів у СППО і, що найцінніше, доводять його велику впливовість на свідомість, поведінку дітей, їхню духовно-економічну обізнаність.

Висновки. Розроблені концепція, модель, технологія, її навчально-методичне забезпечення є дієвими в підготовці педагогів у СППО до ДЕВ.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні впливу соціального досвіду вчителів щодо здійснення ними ДЕВ молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бикчентаева Р. Р. Научно-методическое обеспечение содержания дисциплины “Материаловедение” : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р. Р. Бикчентаева. – Казань, 2002. – 20 с.

2. Варецька О. В. Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі курсу “Початки економіки” : навчальна програма курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів (інших спеціальностей, які викладають курс “Початки економіки”) за очною формою / О. В. Варецька. – Запоріжжя : КПУ, 2010. – 80 с.
3. Варецька О. В. Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі курсу “Початки економіки” : навчальна програма курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів (інших спеціальностей, які викладають курс “Початки економіки”) за дистанційною формою / О. В. Варецька – Запоріжжя : КПУ, 2010. – 68 с.
4. Варецька О. В. Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі авторського курсу “Початки економіки” : навчальний посібник для вчителів початкових класів (інших спеціальностей, які викладають курс “Початки економіки”) та викладачів системи післядипломної педагогічної освіти / О. В. Варецька – Запоріжжя : КПУ, 2010. – 76 с.
5. Варецька О. В. Підготовка учителів початкових класів до економічного виховання школярів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.В. Варецька ; Класичний приватний ун-т. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.
6. Драйден Г. Революция в обучении / Г. Драйден, Дж. Вос. – М. : ПАРВИНЭ, 2003. – 672 с.
7. Закон України “Про вищу освіту” // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2002. – № 20. – Ч. 1.
8. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 1995. – С. 170–180.
9. Порше Дж. Стань тренером для всех и во всем / Дж. Порше, Дж. Нидерер. – Ростов н/д. : Феникс, 2005. – 96 с.
10. Сущенко Т. І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти / Т. І. Сущенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 23–27.
11. Хабарова Н. Г. Научно-методическое обеспечение деятельности личностно-технологии обучения специальной дисциплине: автореф. дисс... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Г. Хабарова ; Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования. – Казань, 2007. – 20 с.
12. Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall, Inc.

13. Multiply Intelligences. The Theory in Practice. Howard Gardner. Basic Books, 1993.
14. Концепция непрерывного экологического образования в Вологодской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.booksite.ru/ecology/concept.htm>

Varetska E. V. THE INNOVATIVE TECHNOLOGY FOR ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' POST GRADUATE TRAINING IN SPIRITUAL AND ECONOMIC UPBRINGING OF STUDENTS

The possibilities of the post-graduate pedagogical education system concerning innovative technology of the preparation of the teachers of the junior forms to the pupils spiritual and economic upbringing, conception, model, peculiarities its educational methodic providing are under discussion in this article.

Keywords: the teacher of initial classes; innovative technology; spiritually-economic education.

Надійшла до редакції 12.03.2011 р.

АНАЛІТИКО-ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Н. Ф. Денисенко

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті розкривається аспект інформаційного забезпечення системи фізичного виховання дітей дошкільного та шкільного віку на всіх рівнях керівництва. Показано його роль в ефективному управлінні системою фізичного виховання дітей.

Ключові слова: система фізичного виховання, управління, навчальний заклад освіти.

Денисенко Н. Ф. АНАЛИТИКО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ.

В статье раскрывается аспект информационного обеспечения системы физического воспитания детей дошкольного и школьного возраста на всех уровнях руководства. Показана его роль в эффективном управлении системой физического воспитания детей.

Ключевые слова: система физического воспитания, управление, учебное заведение образования.

Постановка проблеми. У соціально-педагогічному управлінні важливим аспектом (особливо на етапі реформування) є інформаційне забезпечення освітніх систем. Спеціалістами з управління воно розглядається як безперервний інформаційний потік між керівником, його заступниками, педагогами, дітьми, батьками та зовнішнім середовищем, за допомогою якого підтримується прямий та зворотний зв'язок. Під час порушення такого зв'язку система стає не керованою, а управління малоефективним, бо без інформації воно існувати не може.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різним аспектам інформаційного забезпечення в управлінській діяльності складними системами присвячено праці [1-5], зокрема педагогічними системами різного рівня [6; 7 та ін.]. Однак проблема комплексного інформаційного забезпечення управління педагогічною підсистемою фізичного виховання дітей у навчальних закладах освіти ще потребує подальшого вирішення.

Метою статті є розкриття можливостей аналітико-інформаційного забезпечення в управлінні системою фізичного виховання дітей дошкільного та шкільного віку на всіх рівнях керівництва нею.

У навчальних закладах освіти інформаційний потік є основою процесу управління фізичним вихованням дітей, який створює проблемно-цільову базу входу в нього і може забезпечити достатньо якісний та ефективний вихід: середній та високий рівень фізичного розвитку дошкільників та школярів, їхньої рухової підготовленості, зниження захворюваності та міцне здоров'я.

Інформація як сукупність відомостей щодо стану розвитку фізичного виховання дітей та учнів у закладі освіти дозволяє приймати подальші рішення та виконувати систему управлінських дій. Отже, вона визначається як система інтелектуально-аналітичних організаційних дій, що забезпечують ефективність освітнього процесу, тобто інформаційне забезпечення є основоположною функцією управління фізичним вихованням зростаючої особистості.

Інформаційна система в навчальних закладах містить:

- зміст проблем з джерел зовнішньої й внутрішньої інформації;
- засоби, форми та принципи організації інформаційного забезпечення;
- методи збирання, передачі, збереження й передавання даних щодо стану функціонування управлінського процесу;
- носії й канали циркуляції інформації.

У процесі збору інформації відпрацьовуються такі питання та проводяться такі заходи:

- встановлюється ефективність та достовірність зовнішніх та внутрішніх джерел інформації;
- класифікується інформації за головними ознаками та визначається її зміст;
- здійснюється експертна оцінка одержаної інформації щодо відповідності реальному стану фізичного виховання дітей:
 - соціальному замовленню держави та родини на формування в дітей фізичного й психічного здоров'я;
 - параметрам фізичного розвитку дітей, їхній руховій підготовленості;
 - обсягу знань з фізкультури, про особисте здоров'я, здоровий спосіб життя;
- виявляється вплив створеного інформаційного банку проблем на якість управлінської діяльності всього педагогічного колективу та на виконання управлінських дій (функцій).

Реалізація інформаційної функції починається із збирання зовнішньої інформації. Остання надходить від директивних органів держави: парламенту, конституційних органів, Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України і Міністерства охорони здоров'я, обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, обласного управління освіти, міського, районного відділів освіти; педагогічних, медичних вищих навчальних закладів, середньої та спортивної школи мікрорайону, спортивного комплексу. Змістом цієї інформації є: розпорядження і вказівки суб'єктам управління I-III рівнів управління (керівникам, заступникам керівників, педагогам, медпрацівникам) про соціально-економічну політику держави щодо фізичного виховання дітей у навчальних закладах України.

Внутрішня інформація призначається керівнику закладу освіти, його заступникам (керівникам II рівня управління: заступнику директора школи, методисту ДНЗ, лікарю, медсестрі, завідувачу господарства) та надходить від безпосередніх виконавців навчально-виховного процесу з фізичного виховання: вчителя фізкультури, вихователів шкіл-інтернатів, інструктора з фізичної культури дошкільного навчального закладу, педагогів-спеціалістів (керівників управлінського процесу III рівня) з фізичного розвитку дітей та учнів із формування в них рухових умінь та навичок, розвитку рухових і морально-вольових якостей, формування постави, оздоровлення дітей тощо.

Окрім цих шляхів, представники I, II та III рівнів управління отримують інформацію від дітей та батьків (IV-V рівні) щодо організації самостійної рухової діяльності дітей у навчальному закладі та в сім'ї.

Додатковими джерелами внутрішньої інформації з фізичного виховання є також матеріали педагогічної ради, творчої групи, профспілкової організації, батьківського комітету.

Внутрішнє інформаційне забезпечення диференціюється за ступенем обробки інформації, концентрації її збирання й обробки. За ступенем обробки інформація буває простою і складною.

Перша (проста) забезпечує передачу інформації керівнику закладу освіти від заступників, медичних сестер, педагогів-спеціалістів, вихователів, масажиста, керівників спортивних секцій, батьків про виконання кожним із них організаційних та адміністративних функцій, а саме:

- наявність спортивного обладнання та умов його зберігання, забезпечення профілактики травматизму;
- організацію харчування, загартування, гігієнічного виховання дітей та учнів, режиму (життя дітей, рухового, санітарно-гігієнічного й світлового);

- організацію оздоровлювально-профілактичної та фізкультурно-оздоровлювальної роботи з дітьми за віковими групами та класами як у процесі проведення фізкультурних заходів, так і в інших видах діяльності дітей: ігровій, трудовій, навчальній;

- створення умов для фізичного виховання дітей та їхнього оздоровлення в умовах сім'ї;

- перспективне та календарне планування роботи з фізичного виховання педагогами та вихователями;

- роботу масажиста, інструктора з плавання, хореографа, керівників спортивних секцій, медичних працівників із дітьми щодо розвитку та корекції рухів, вад постави, плавання тощо;

- зміст праці дієтсестри з раціонального харчування дітей;

- стан ведення індивідуальних медичних карток тощо.

Складна інформація потребує більш клопіткої роботи: вона спочатку аналізується, переробляється, а потім використовується керівником закладу освіти як матеріал до прийняття термінових управлінських рішень. Надходить вона не тільки від головних заступників керівника закладу, але й від учителів фізкультури, вихователів шкіл-інтернатів, інструктора з фізичної культури, музичного керівника, хореографа, інструктора з ЛФГ, психолога та інших спеціалістів закладу освіти.

Складна інформація стосується:

- наявності в дітей та учнів інтересів до рухів;

- стану навчання дітей (школярів) різних видів гімнастичних вправ: загальнорозвивальних, стройових, основних; розвитку рухливих якостей (м'язова сила, гнучкість, швидкість, спритність тощо) та морально-вольових рис характеру, почуттів: витримки, рішучості, сміливості, співчуття тощо;

- диференційованого підходу до дітей у процесі навчання їх рухів (з урахуванням медичних груп);

- обсягу знань дітей про своє здоров'я та здоровий спосіб життя;

- якості практичних умінь та навичок дітей у забезпеченні особистого здоров'я, безпеці життя;

- стану формування правильної постави дітей, її профілактиці та корекції;

- рівня фізичного розвитку дітей (школярів), стану їхнього здоров'я.

За ступенем концентрації, збирання та обробки інформація поділяється на централізовану та децентралізовану.

Централізована інформація керівникові закладу освіти надається його заступниками (керівниками другого рівня) про те, як вчителями фізкультури (інструктором з фізичної культури в дошкільному навчальному закладі) виконуються цілі, завдання та зміст роботи з фізичного виховання дітей. Цей вид інформації накопичується в процесі різних видів контролю у вигляді довідок, висновків тощо.

Децентралізована (безпосередня) інформація надходить безпосередньо від педагогів, дітей та батьків (третій, четвертий, п'ятий рівні управління) про стан та якість роботи з фізичного виховання дітей (учнів) у вигляді звітів до педагогічних рад, виступів на батьківських зборах.

Систему обробки отриманої інформації можливо здійснювати в три етапи: добір інформації про стан навчально-виховного процесу з фізичного виховання дітей (учнів), рівень професійної компетентності педагогів; опрацювання та її видача.

Наводимо алгоритм роботи з інформацією:

- збирання інформації (I етап);
- систематизація (II етап);
- аналіз, класифікація (II етап);
- використання з метою підготовки управлінських рішень (II етап);
- створення інформаційного банку проблем з фізичного виховання дітей (учнів) (III етап);
- визначення форм реалізації інформації (III етап);
- передача інформації за рівнями управління та поповнення нею управлінської підсистеми (III етап).

Великої ваги в інформаційному забезпеченні управління системою фізичного виховання дітей у закладах освіти надається створенню банку інформації та її класифікації в ньому. Це необхідно для забезпечення комплексного, системного підходу в управлінні і якісного формування, удосконалення інформаційної системи.

Класифікація інформації здійснюється за різними ознаками, кожна з яких визначає характер використання інформації в процесі управління та її вид.

Основними ознаками є підсистеми управління: управлінська, дидактична, виховна, науково-методична, суспільно-педагогічна. У кожному підсистемі може також міститися інформація, зовнішня й внутрішня; за видами – проста і складна; за змістом – науково-теоретична й методична, практична; за призначенням – статистична, оперативна, правова тощо; за формами роботи з фізичного виховання та ступенями її переробки – первинна, проміжна, облікова; стабільністю – постійна, перемінна.

Операційні дії з інформацією набувають великого значення під час її занесення в банк. По-перше, завдяки цьому керівник та його заступники мають чітку систему проблем, які далі трансформуються в цілі (як системотвірний елемент в управлінні) та завдання роботи. Останні мають конкретний характер.

По-друге, науково-методична інформація висвітлює ситуацію використання педагогами програм, навчально-методичних посібників з теорії та методики фізичного виховання дітей та учнів, вплив знань учителів фізкультури на результати рухової підготовленості, фізичної досконалості дітей; упровадження сучасних дидактичних систем і педагогічних технологій з фізичного виховання дітей.

По-третє, правова інформація дає свідчення про виконання Закону України “Про освіту”, правових актів з кадрових питань, змісту інструкцій, наказів, розпоряджень із питань фізичного виховання дітей та учнів, “Базового компоненту дошкільної освіти в Україні”, “Національної доктрини розвитку освіти в Україні” тощо.

Статистична інформація висвітлює реальний стан системи фізичного виховання відповідно до класів, вікових груп, а саме:

- стан оволодіння вихованцями дошкільного навчального закладу, учнів шкіл, шкіл-інтернатів програмовими завданнями з гімнастичних рухів (формування рухових умінь та навичок, розвиток рухових якостей, виховання морально-вольових рис характеру);
- накопичення дітьми спеціальних знань, умінь та навичок із фізкультурної освіти тощо.

Статистична інформація оформлюється в облікових таблицях, графіках. Оперативна та дійова інформація містить відомості щодо: наступності між дошкільним навчальним закладом та школою, загальноосвітньою та спортивними школами з фізичного виховання дітей; стану навчально-спортивної бази; профілактики безпеки життєдіяльності дітей. Цей вид інформації має вигляд заходів у річному плані роботи навчального закладу, які складають зміст розділів: організаційно-педагогічна та адміністративно-господарча робота.

У процесі збору інформації з фізичного виховання дітей та учнів питомої ваги набувають методи, як елемент управління та механізм ефективного досягнення цілей, системи дій керівника закладу (функцій) та основних завдань. Відомо, що методи забезпечують функціонування як керівної системи, так і керованої, згідно із заданим критерієм. Найбільш ефективними є такі:

1. Вивчення та аналіз директивних, нормативних, інструктивних, методичних документів.

2. Опитування (усні та письмові).
3. Спостереження різних форм роботи педагогів-спеціалістів із фізичного виховання дітей: уроків фізкультури (занять), ранкової, гігієнічної, лікувальної гімнастики, занять із розвитку рухів на прогулянці, самостійної рухової діяльності дітей, пішохідних (туристичних) переходів, рухливих та спортивних розваг, свят, фізкультурних пауз, хвилинок тощо.
4. Анкетування педагогів, батьків із питань фізичної підготовки дітей до життя, рухової підготовленості до школи, фізкультурної освіти, організації самостійної рухової діяльності дітей у закладах освіти та вдома.
5. Тестування педагогів, медичних сестер із питань теорії та методики фізичного виховання дітей.
6. Бесіди з педагогами про стан їхньої самоосвіти.
7. Бесіди з дітьми щодо їхньої фізкультурної освіти, рухової підготовленості, інтересів до рухів тощо.
8. Тестування антропометричних та біометричних показників дітей: плантографія, пульсометрія, антропометрія, прослуховування роботи серця, легенів (дихання).
9. Перегляд фізкультурних заходів та їхній аналіз з учителями фізкультури, вихователями груп, інструкторами з фізичної культури, музичними керівниками, хореографами, інструкторами з ЛФГ, медичними сестрами, лікарем.
10. Перегляд та аналіз відеозаписів уроків фізкультури, фізкультурних занять, спортивних свят і розваг.
11. Аналіз документації: перспективних та календарних планів, медичних карток обстеження стану здоров'я дітей (учнів), основних рухів дітей, протоколів педрад, засідань творчої групи тощо.
12. Візуальний огляд спортивного майданчика, спортивної зали, спортивного інвентаря.

Аналіз інформації можливо здійснювати за допомогою кількісних і якісних методів: розподіл її на частини; порівняння; класифікація; узагальнення; абстрагування; систематизація.

Отже, використання методів аналітичної діяльності в роботі з інформацією сприяють визначенню актуальних проблем з фізичного виховання учнів і дітей, які вимагають прийняття управлінських рішень; причин недоліків в організації фізичного виховання дітей у дошкільному навчальному закладі та школі, школі-інтернаті; захворюваності дітей; умови, які забезпечують негативні або позитивні результати діяльності вчителів фізкультури, вихователів груп, інструкторів фізичної культури з вирішення завдань фізичного виховання школярів і дошкільників, упровадження сучасних

педагогічних технологій та перспективного досвіду з цих же проблем; рівня професійної компетентності педагогів та медичних працівників; вичерпної інформації щодо стану управління системою фізичного виховання як з боку керівників закладу, так і педагогів-спеціалістів, вихователів, батьків.

Процес структурно-функціонального управління системою фізичного виховання дітей та учнів починається з аналітичної діяльності та інформаційного забезпечення, у процесі яких набувають певної значущості операційні дії з інформацією в управлінському циклі закладу освіти.

На основі дібраної інформації можливо створення інформаційного банку проблем із фізичного виховання дітей, у якому вони розміщуються за підсистемами та рівнями управління із зазначенням назви проблеми та відповідальних за її реалізацію.

Висновки. Інформаційне забезпечення в навчальному закладі є провідною функцією в управлінні системою фізичного виховання дітей та учнів, яка дає вхід у процес та створює умови до подальшого його розвитку.

Розробка ефективної технології реалізації цієї функції, сприяє одержанню вичерпної, достовірної інформації щодо стану управління фізичним вихованням дітей та учнів на всіх його рівнях та впливу на професійну компетентність керівника закладу освіти і його заступників, педагогів-спеціалістів, вихователів, медичних працівників.

Класифікація одержаної інформації та створення інформаційного банку дають реальну картину щодо стану загальної системи фізичного виховання дітей у дошкільному навчальному закладі, про її дієвість та спроможність позитивно впливати на такі показники:

- фізичний розвиток та рухову підготовленість дітей та учнів;
- фізкультурну освіту дітей;
- фізичне та психічне здоров'я вихованців шкіл і дошкільних навчальних закладів.

Банк проблем як практичний вияв функції інформаційного забезпечення та її форма створює засади щодо подальшої роботи з управління фізичним вихованням у навчальних закладах, стає відривним пунктом у системі управлінських дій.

Подальшими розвідками у цьому напрямі досліджень є проектування й практична реалізація можливостей новітніх інформаційних технологій в управлінні системою фізичного виховання дітей у навчальних освітніх закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамов А. И. Подготовка менеджеров / А. И. Абрамов. – К. : Укр-НИ ин-та, 1990. – 40 с.
2. Абрамова Н. Т. Целостность и управление / Н. Т. Абрамова. – М. : Наука, 1974. – 248 с.
3. Аверьянов В. Б. Аппарат государственного управления: содержание деятельности и организационные структуры / В. Б. Аверьянов. – К. : Наукова думка, 1990. – 148 с.
4. Альберт М. Основы менеджмента / М. Альберт, М. Мескон, Ф. Ходури ; [пер. с англ.]. – М. : Дело, 1992. – 701 с.
5. Ансофф И. Стратегическое управление / И. Ансофф ; [пер. с англ.]. – М. : Экономика, 1989. – 519 с.
6. Балашова М. Г. Керівник дошкільного закладу: знання, індивідуальність, стиль роботи / М. Г. Балашова. – Кіровоград : Центрально-Українське видавництво, 1995. – 198 с.
7. Денисенко Н. Ф. Структурно-функціональне управління процесом фізичного виховання / Н. Ф. Денисенко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 10. – С. 11–13.

Denisenko N.F. ANALYTICAL AND INFORMATION SUPPORT OF MANAGEMENT OF SYSTEM OF PHYSICAL TRAINING OF CHILDREN IN FORMATION EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In the article the aspect of the informative providing of the system of physical education of children of preschool and school age opens up on all levels of guidance. Its role in efficient control system of physical training of children is shown.

Keywords: physical training system; management; formation educational institution.

Надійшла до редакції 12.01.2011 р.

ЕКОНОМІЧНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Н. В. Заверико, С. С. Куликовський
Запорізький національний університет

У статті розглянуто процес економічної соціалізації підлітків в умовах дитячого оздоровлювального закладу, розкрито сутність економічної соціалізації, показано можливості ігрових технологій у формуванні економічних знань, умінь та досвіду підлітків у дитячому оздоровлювальному закладі.

Ключові слова: економічна соціалізація, гра, ігрові технології, ігрова діяльність, підлітки, дитячий оздоровлювальний заклад.

Заверико Н. В., Куликовский С. С. ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.

В статье рассматривается процесс экономической социализации подростков в условиях детского оздоровительного учреждения, раскрыта сущность экономической социализации, показаны возможности игровых технологий в формировании экономических знаний, умений и опыта подростков в детском оздоровительном учреждении.

Ключевые слова: экономическая социализация, игра, игровые технологии, игровая деятельность, подростки, детское оздоровительное учреждение.

Постановка проблеми. Демократичні перетворення, що відбуваються в Україні останні двадцять років, розбудова нової парадигми економічного розвитку суспільства висувають на одне із пріоритетних місць проблему формування в підростаючого покоління економічної компетентності, спроможності бути успішним працівником, підприємцем, бізнесменом, тобто громадянином, праця якого сприяє розвитку держави, підприємства та забезпечує задоволення споживчих потреб особистості та її сім'ї. Провідною умовою економічної соціалізації дітей та підлітків виступає економічна освіта, яка впливає на формування поглядів дитини на матеріальні та духовні цінності, на фізичну та інтелектуальну працю, ставлення до потреб та їхнє задоволення.

Підлітковий вік – етап інтенсивного напрацювання навичок та моделей поведінки, формування цінностей, установок, засвоєння соціально корисних економічних ролей, досвіду витратати кишенькові кошти. Відсутність елементарних економічних уявлень у дітей приводить до неправильного розуміння багатьох явищ навколишньої

дійсності, до нездорового культу грошей, нереальних матеріальних потреб. Підлітковий вік сензитивний до формування економічної культури, тому що саме в цей період дитина обирає собі певну модель поведінки, яка впливає в подальшому на її економічну поведінку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У науковій літературі проблема економічної соціалізації висвітлюється як вітчизняними, так і зарубіжними авторами. А. Строс, К. Данзінгер, Р. Саттон досліджували етапи економічної соціалізації дітей; Г. Маршалл, Л. Макрудер, А. Фьонем, П. Томас, М. Сігал, Д. Швальб, Г. Ягода та ін. вивчали зовнішні фактори, що впливають на економічну соціалізацію, зокрема національні та регіональні особливості; вікові особливості економічної соціалізації дітей розглядали Х. Діттмар, П. Лейзер, О. Севан, Ролан-Леві та ін.

Вагомий внесок у дослідження економічної соціалізації дітей та підлітків внесли праці А. Журавльовою, К. Кожевниковою, А. Купрейченко (об'єктивні й суб'єктивні умови й детермінанти економічної поведінки); Л. Борисової, Н. Фейсханової (типології підприємницької поведінки підлітків); А. Бояринцевої, С. Гріншпуна, Т. Гусєвої, С. Єроніної, І. Зарецької, Н. Лапіної, Т. Савченко, І. Сасової, Г. Солодової, К. Черьомухової, С. Чернера, Г. Фенька, І. Харченка (вікові особливості та агенти економічної соціалізації) тощо.

Мета статті полягає у визначенні можливостей ігрових технологій в економічній соціалізації підлітків, які перебувають на відпочинку в дитячому оздоровлювальному закладі.

Економічна соціалізація виступає складником громадянської соціалізації, а за суттю є багатофакторним процесом формування економічної компетентності особистості в конкретному соціально-економічному середовищі, набуття властивостей та якостей суб'єкта економічного простору.

Економічна соціалізація – це безперервний динамічний процес економіко-психологічного розвитку особистості, який відбувається як активний внутрішньомотивований процес прийняття особистістю умов її існування в певних соціально-економічних ситуаціях, інтеріоризації економічних цінностей суспільства й перетворення їх у певні економічні моделі поведінки. Проте ці економічні цінності не можуть однаково сприйматися й репрезентуватися особистістю в різні вікові періоди її життя.

Економічна соціалізація на етапі старшого дошкільного віку розглядається в межах єдиного процесу соціалізації особистості й визначається як процес засвоєння елементарних економічних понять і категорій, формування базових економіко-психологічних

якостей особистості та набуття первинного економічного досвіду, що дозволить особистості в майбутньому виступати в якості суб'єкта економічної діяльності [4].

Надалі дитина стає учасником економічного життя найближчого оточення та набуває економічного досвіду в сім'ї через залучення до господарської діяльності. У сферу економіки дитина залучається через "кишенькові гроші". Дитина гроші не заробляє, але вона повинна вміти їх використовувати, розуміти їхню цінність. Рівень її економічної культури визначається вимогами до неї соціально-економічного оточення, у якому реалізується її економічна поведінка, а також її можливостями інтеріоризувати економічні цінності мікросередовища [1].

У ставленні молодших школярів і підлітків до грошей і розуміння їхніх функцій існує суттєва різниця, зумовлена особливостями потреб особистості в кожному віковому періоді. Якщо для молодшого школяра визначальним у розумінні грошей є споживацька функція, а простором їхньої економічної поведінки виступає місце купівлі-продажу (магазин), то підліток розуміє функції грошей по-іншому, вбачаючи в них, перш за все, забезпечення матеріального добробуту [6].

Домінування потреби в "дорослості" у підлітків не може не позначитися на системі їхніх економічних орієнтацій. Для відчуття незалежності вони потребують наявності власних коштів, які можна не лише отримати від батьків, а й заробити. У підлітка виникає потреба перейти від сектора купівлі-продажу до сектора виробничої діяльності, бо це відповідає його прагненню стати дорослим, самому заробляти. Це потребує іншого рівня економічної культури, який пов'язується не тільки й не стільки з набуттям економічних знань, а переважно з формуванням таких особистісних якостей, як самостійність, відповідальність, наполегливість, цілеспрямованість [2; 3].

Економічна соціалізація дітей та підлітків відбувається через спілкування з батьками, однолітками й дорослими, які сприймають дитину як економічного партнера; перегляд реклами, яка формує споживчі потреби, та в самостійній участі в економічному житті родини, мікросоціуму, суспільства.

Українська соціально-педагогічна практика має певний досвід формування сучасної економічної культури підлітків. У навчальних закладах різних рівнів акредитації з'явилася низка програм економічної освіти молоді. Важливість таких програм обумовлюється необхідністю підготовки молоді до участі в економічному житті суспільства, виробничій діяльності тощо. У процесі економічної соціалізації

підліток засвоює знання, уміння, навички, що забезпечують його участь у різних видах економічної діяльності як носія (виконавця) відповідних ролей: власника, підприємця, торговця, покупця, акціонера, продавця, споживача та ін. Беручи участь в освітніх економічних програмах, підліток учитьсЯ діяти в економічному середовищі: планувати бюджет, позичати гроші, заощаджувати, купувати, сприймати рекламу й багато чого іншого.

Більшість програм з економічної освіти підлітків ґрунтується на тренінгових, інформаційно-ігрових технологіях. Саме ігрова діяльність дає можливість для самореалізації підлітка, тому що створює умови для виявлення особистісних здібностей, розкриття творчого потенціалу, сприяє активній взаємодії та спілкуванню, формуванню демократичних відносин з оточенням.

На нашу думку, створення ігрового простору вільного спрямування (без жорстких обмежень, але керованого соціальним педагогом), у межах якого підлітки матимуть змогу не лише спілкуватися й взаємодіяти один з одним, а й самореалізуватися, впливатиме на процес їхньої економічної соціалізації. У межах ігрової, відносно контрольованої діяльності, створюються умови для набуття підлітком якостей економічного суб'єкта, для підвищення економічної культури шляхом реалізації освітніх заходів та практичної діяльності.

Дитячий оздоровлювальний заклад у силу своєї специфіки, а саме: відсутність навчального навантаження, велика кількість вільного часу, умови тимчасового колективу, включеність у різні види діяльності, організація ігрової взаємодії, – має великі можливості в ефективній реалізації економічної освіти, що є складником процесу економічної соціалізації.

Зазначимо деякі особливості використання ігрових технологій у дитячому оздоровлювальному закладі, що реалізуються в умовах тимчасового дитячого колективу. Наявність ігрового поля в дитячому оздоровлювальному закладі дозволяє вирішити ці завдання на індивідуальному та груповому рівнях. Індивідуальний рівень: прискорення адаптації, засвоєння групових норм та правил поведінки, поява референтної групи, створення комфортних умов перебування в колективі, залучення до суспільної діяльності. На груповому рівні можуть бути вирішені такі завдання: допомогти дітям підвищити власну самооцінку; встановити дружні, поважливі стосунки між членами колективу; допомогти дітям навчитися аналізувати життєві ситуації; приймати індивідуальні й групові рішення; розвивати в дітей почуття гумору тощо.

Насправді функціонал ігор набагато більший, ніж перерахований нами. Кожна гра несе в собі кілька різнопланових цілей, у межах

яких реалізуються різні завдання. Важливо зазначити деякі вимоги до соціального педагога, який організовує проведення економічних ігор у тимчасовому колективі: спілкування з дітьми має базуватися на повазі всіх учасників один до одного, чутливості до думок і почуттів інших, душевній теплоті; дорослий має засвідчувати дітям зацікавленість їхніми досягненнями, стимулювати їх, брати активну участь в ігровому процесі; педагог повинен виявляти тактовність до дітей, їхніх особливостей, підбирати ігрові форми таким чином, щоб створити ситуацію, щоб діти відчували себе успішними [5].

Ігрова діяльність здійснюється на декількох рівнях: індивідуальному, груповому, загальному. На індивідуальному рівні ігри проводяться особисто з кожним, вони можуть мати прикладний або творчий характер. На груповому рівні в ігрову діяльність залучаються групи дітей із загону або весь загін. На загальному рівні ігрова діяльність реалізується шляхом взаємодії різних тимчасових колективів, які перебувають на території дитячого оздоровлювального закладу.

На різних етапах розвитку тимчасового колективу, ігрове наповнення діяльності дітей має різний характер та різні завдання. В організаційний період ігри набувають найбільш важливого значення. Це обумовлено тим, що дитина перебуває в стані стресу, унаслідок зміни умов перебування, реструктуризації режиму дня, віддаленості від звичного середовища спілкування, зміни оточення, відсутності, як правило, близьких людей. Саме в цей час ігрова діяльність має бути провідною для будь-якого колективу. Вона допоможе познайомити його учасників у легкій ненав'язливій формі, зняти напругу, сприяє виявленню лідерів та аутсайдерів групи. У тимчасовому колективі кожна дитина звільняється від ярликів і штампів. Завдання педагога в цей час допомогти дитині перебороти стереотип власної поведінки та розширити межі власних можливостей. Ігри на організаційному етапі створення дитячого колективу дозволяють сформувати ігрову культуру дітей, яка впродовж усього циклу розвитку тимчасового колективу буде розвиватися та сприятиме підвищенню ефективності ігрової діяльності. На цьому етапі, як правило, використовуються такі види ігор: на знайомство, на виявлення лідерів, на засвоєння нових моделей поведінки, на згуртування тощо. Можливе проведення ігор-ритуалів, які сприяють об'єднанню колективу.

Ігрова технологія суттєво відрізняється від інших способів стимулювання дітей до процесу засвоєння знань та вмінь тим, що дозволяє підлітку бути особисто залученим до функціонування

системи, яка вивчається, що дає змогу бути активним учасником процесу, відтворити реальні життєві умови в ігровій взаємодії. При цьому ігрова технологія не замінює традиційні методи навчання, а органічно поєднує та доповнює процес навчання дітей, розширює педагогічний арсенал соціального педагога.

Економічна гра поєднує 4 етапи: підготовчий, організаційний, ігровий, підсумковий. Наведемо приклад організації економічної гри індивідуального спрямування:

1. На підготовчому етапі розробляється повне матеріально-технічне забезпечення гри, здійснюється підготовка методичних матеріалів, необхідної документації (таблиці банківських рахунків, положення про заохочення та покарання), випускається ігрова валюта, планування робіт, які допоможуть реалізувати гру, готуються лекції та презентації, а також проводиться навчання педагогічного персоналу закладу.

2. Організаційний етап поєднує інформування учасників щодо положень економічної гри, створення посад банкірів, реєстрацію всіх учасників у банку, проведення інформаційних заходів (лекції, бесіди, диспути та ін.).

3. Ігровий етап – етап реалізації економічної гри. Суть її полягає в тому, що, за участь у різноманітних заходах культурно-масової та спортивної роботи табору, діти отримують ігрову валюту. Проведення різноманітних змагань індивідуального характеру дає можливість кожному отримати додаткові бали, які, відповідно, шісکنونвертуються в “гроші”. Відбувається проведення аукціону, на якому більшість учасників можуть використати свої заощадження. Для того щоб повернути “грошову масу” до організаторів та для задоволення певних споживчих потреб дітей, організується робота магазину, де діти можуть обміняти залишкові ігрові гроші на товари: цукерки, сік, морозиво, інші ласощі тощо.

4. Підсумковий етап дуже важливий у проведенні економічної гри, він забезпечує зворотній зв'язок від учасників гри. На цьому етапі підбиваються підсумки, обговорюються результати ігрового процесу разом з педагогічним колективом, аналізується використання вдалих та не дуже вдалих елементів гри, здійснюється її модернізація.

Таким чином, можна сказати, що організація таких ігор є досить складним процесом, який потребує системного підходу та координації зусиль усього педагогічного колективу закладу. Але можливості для розвитку особистості, які існують у межах економічних ігор, є ефективними для вирішення педагогічних завдань щодо формування економічної компетентності дітей.

Експериментальна робота проводилася на базі ДОТ “Салют” (м. Бердянськ Запорізької області) та на базі ДОЗ “Чорноморська Атланта” (с. Піщане) упродовж літніх сезонів 2009–2011 рр. Метою нашого дослідження було формування економічної культури підлітків та виявлення педагогічних можливостей економічних ігор. Всього взяли участь в економічних іграх близько 1200 дітей. Це були підлітки та юні особи у віці від 10 до 18 років. У підсумковому анкетуванні взяли участь 200 осіб. Аналіз результатів дослідження показав, що в ігрову діяльність, навіть епізодичну, удалось залучити загальну більшість дітей (90 %). Цікаво заробляти “гроші” було 66 % респондентів, ще 24 % – інколи було цікаво це робити, і лише 10 % респондентів залишилися незацікавленими цією діяльністю. Нові знання отримали 47 % респондентів, деякі знання були новими для 43,5 % дітей і лише 9,5 % опитаних зазначили, що інформація була для них знайомою. На запитання “Чи змогли би ви використати отримані знання та вміння вдома?” 89,5 % респондентів відповіли “так”, 10,5 % – “ні”. Ці результати свідчать про те, що навчальний ефект економічних ігор було досягнуто. Отримані знання та уміння носять прикладний характер і можуть бути використані в майбутньому. Щодо мотивації дітей брати участь в ігровому процесі заробляння коштів відповіді були такі: “так, щоб бути найкращим” – 27 %; “так, щоб не відстати від друзів” – 31 %; “так, щоб отримати матеріальну винагороду на аукціоні” – 23 %, “так, щоб допомогти вожатим” – 7 %; “ні, мені було не цікаво” – 7 %; “ні, мені було ліньки заробляти” – 5 % . Як бачимо, 88 % респондентам це було цікаво робити. Відповідно до мотивів дітей включення в гру, то найпопулярнішою відповіддю є “щоб не відстати від друзів”. Це свідчить про те, що в референтній групі підлітка є позитивна установка щодо ігрової економічної діяльності, що впливає на особистість шляхом вибору власної поведінки. Відповідь “щоб бути найкращим”, свідчить про те, що діти намагаються реалізувати свій лідерський потенціал та про створену модель здорової конкуренції. 23 % дітей – орієнтовані на здобуття матеріальної винагороди за власну працю. Це переважно були підлітки старшого віку, які об’єктивно оцінюють свої зусилля та мають досвід економічної діяльності.

Висновки з наведеного дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Наше дослідження показало, що тимчасовий колектив є ідеальним місцем проведення економічних ігор, як модель економічної реальності, із новим ринком діяльності, незнайомими його гравцями і т. д. Економічні ігри є ефективними технологіями щодо інформування дітей з питань економічної сфери,

можливостей реалізувати отримані знання на практиці, засвоєння дітьми основних економічних операцій, алгоритмів економічної діяльності.

Економічні ігри, апробовані нами в тимчасовому дитячому колективі, на нашу думку, можна ефективно використовувати в системі постійних дитячих колективів у загальноосвітніх закладах. Ігри такого плану можуть бути потужним мотиваційним фактором для навчання, позакласної діяльності, суспільної активності, згуртування колективу, розвитку духу суперництва, конкуренції, жаги до перемоги. За певної модифікації економічні ігри для молодших школярів носять посилювальний та регуляторний характер, у той час як для підлітків та юнаків будуть допомагати відпрацьовувати вміння економічного поводження, сприятимуть підвищенню економічної культури і спрямовані на засвоєння алгоритмів суспільно схвалюваної економічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авер'янова Г. М. Кишенькові гроші як фактор економічної соціалізації підлітків / Г. М. Авер'янова // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2002. – Вип. 18. – С. 87–96.
2. Борисова Л. Г. Подросток в бизнесе: социализация или девиация? / Л. Г. Борисова // Социологические исследования – 2001. – № 9. – С. 68–77.
3. Бояринцева А. В. Психологические проблемы экономической социализации / А. В. Бояринцева // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 12–18.
4. Єроніна С. В. Особливості економічної соціалізації дітей старшого дошкільного віку / С. В. Єроніна // Проблеми загальної і педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка ; за ред. С. Д. Максименка. – Т. X. – Част. 2. – К., 2008. – 526 с.
5. Малахов С. В. Основы экономической психологии : учеб. пособие / С. В. Малахов ; под ред. И. В. Задорожнюка. – М. : Академия, 1992. – 276 с.
6. Щедрина О. Б. Исследование экономических представлений у детей / О. Б. Щедрина // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 157–164.

Zaveryko N. V., Kulekovsky S. S. ECONOMICAL SOCIALIZATION OF TEENAGERS BY MEANS OF GAME TECHNOLOGIES

The article under consideration considers the process of economical socialization of teenagers under the circumstances of a children wellness institution, discloses the essence of economical socialization, shows capacities of game technologies in the formation of economical knowledge, teens' skills and experience in that institution.

Keywords: economical socialization, game, game technologies, game activity, teenagers, children wellness institution.

Надійшла до редакції 18.11.2011 р.

УДК 372.851

**СТРУКТУРА СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИМІРЮВАНЬ
У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛІ**

А. М. Капіносов

Криворізький державний педагогічний університет

Л. П. Канакіна

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті описано структуру сучасних педагогічних вимірювань із навчальних предметів, розглянуто модель структури педагогічних вимірювань.

Ключові слова: педагогічні вимірювання, компоненти, етапи, види, основні характеристики вимірювань.

Капиносов А. Н., Канакина Л. П. СТРУКТУРА СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛЕ

В статье описана структура современных педагогических измерений по учебным предметам, рассмотрена модель структуры педагогических измерений.

Ключевые слова: педагогические измерения, компоненты, этапы, виды, основные характеристики измерений.

Постановка проблеми. Реформування освіти в Україні передбачає створення ефективного механізму оцінювання якості освіти та її вдосконалення на основі отриманої інформації. Розробка засобів і методик якісного вимірювання навчальних досягнень є однією з найактуальніших проблем вітчизняної школи. Розв'язання цієї проблеми може бути здійснено шляхом проведення досліджень якісних

сучасних педагогічних вимірювань з навчальних предметів. Отже, виникла потреба в науково-методичному обґрунтуванні теоретичних основ дидактичних вимірювань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми основ дидактичних вимірювань в освіті досить дискусивні в науці, проте деякі аспекти цієї проблеми висвітлюються в окремих дослідженнях О. Боднар, В. Бодрякова, І. Булах, Н. Вербицької, Н. Грабара, А. Підласого. Вони висвітлили систему моніторингу та оцінювання якості освіти, самоконтролю освітнього середовища навчального закладу. Науковці О. Байназарова, В. Білик, Т. Богачек, Г. Маслай, В. Мельник, Г. Полякова, Н. Чепурна та інші досліджували різні аспекти проблеми сучасних підходів до моніторингових досліджень як інформативної бази в системі управління якістю освіти загальноосвітнім навчальним закладом.

Забезпечення технологічності проектування структурних елементів педагогічних вимірювань складає головну проблему формування системи моніторингу.

Метою цієї статті є висвітлення системи технологічного інструментарію якості освітньої діяльності, основних характеристик вимірників у навчанні математики.

Поняття “педагогічні вимірювання”. У сучасній освіті педагогічні вимірювання з навчальних предметів визначаються як “науково обґрунтована дидактико-методична система перевірної діяльності, спрямованої на виявлення й оцінку результатів навчальної діяльності учнів чи студентів”.

Компонентами педагогічних вимірювань, як і будь-якої діяльності, є цілі, об’єкти й предмети, засоби та інструменти, методи й процедури.

Основними етапами педагогічних вимірювань є проєктивний: конструювання, вибір перевірних матеріалів; виконавчий: здійснення контролю на основі перевірних матеріалів; аналітичний: обробка, аналіз та інтерпретація результатів вимірювання.

Теоретичну основу педагогічних вимірювань складають: модель процесу навчання предмету й відповідна їй психологічна концепція засвоєння знань і умінь як результатів навчання та положення теорії педагогічних вимірювань.

Головною **метою** сучасних педагогічних вимірювань з навчальних предметів є виявлення й оцінювання рівня досягнень окремого учня (класу, групи) в опануванні програмового змісту, визначеного стандартом, програмою навчального предмета, встановлення ступеня відповідності досягнутих результатів навчання запланованим.

Об'єктами педагогічних вимірювань є знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності учнів, емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, інакше кажучи, мовою стандартів третього покоління:

- предметні результати – засвоєні учнем (учнями) системи основних елементів наукового знання та освоєний під час вивчення навчального предмету специфічний для означеної предметної області досвід діяльностей по отриманню нового знання, його перетворенню й застосуванню, тобто специфічні предметні знання, уміння та види діяльностей, які здатний здійснювати учень у результаті реалізованого (здійсненого) процесу навчання;

- особистісні результати, які містять в собі готовність і здатність учнів до саморозвитку, сформованість мотивації до навчання, пізнання, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, цілісно-смислові орієнтири, позиції, тощо;

- метапредметні результати – загальні компетенції, способи діяльності, освоєні на базі одного чи декількох предметів і поєднують загальнопредметні поняття й універсальні навчальні дії (пізнавальні, регулятивні й комунікативні), які складають основу уміння вчитися, самостійно засвоювати нові знання.

Основними метапредметними результатами під час вивчення шкільного курсу геометрії є:

- усвідомлення володіння логічними діями означення й обмеження понять, установлення причинно-наслідкових і родових зв'язків та узагальнення на різному предметному матеріалі;

- порівняння, серіації й класифікації на основі самостійного вибору підстав чи критеріїв;

- уміння будувати класифікацію, будувати логічне міркування, а також встановлення причинно-наслідкових зв'язків, робити умовивід (індуктивний, дедуктивний, за аналогією) і висновки на основі аргументації.

Предметні, особисті й метапредметні результати взаємопов'язані, взаємообумовлені. Рівень сформованості предметних результатів залежить від досягнутих особистісних і метапредметних результатів і водночас є свідченням їхньої сформованості.

Предметами педагогічних вимірювань на сучасному етапі є предметні результати – знання, уміння та види діяльності, відповідні програмовим вимогам.

Засобами вимірювання досягнень вимог програм, стандарту з предмету є як окремі завдання, так і їхні системи – перевірні роботи. Вимірниками програмових вимог (знань і умінь) відповідно

до цього називають як окремі завдання, так і перевірні роботи. У сучасній математичній освіті в якості перевірних робіт розглядають традиційні письмові роботи, які передбачають повне виконання завдань, а також тести – спеціально сконструйовані для вимірювань завдання специфічних форм (тестові роботи) і письмові контрольні вимірні роботи (тестова робота + письмова робота). Педагогічні вимірювання, спрямовані на перевірку досягнень умінь, є критеріально-орієнтованими, а тому як окремі завдання, так і перевірні роботи, називають критеріально-орієнтованими.

Методами педагогічних вимірювань з математики є відповідні засобам: 1) метод контрольних перевірних робіт; 2) тестовий метод; 3) комбінований метод. Саме комбінованим методом проводиться зовнішнє оцінювання в Україні, єдиний державний екзамен у Російській Федерації.

Інструментарієм педагогічних вимірювань є вимірювальні шкали – оцінкові або критеріальні (дванадцятибальна в Україні, п'ятибальна в Росії) та тестові шкали, що застосовуються в конкретному вимірюванні, а також інструментарії по технології та процедурі вимірювання, виконання завдань, обробки результатів й оцінюванню.

У концепції стандартів 3-го покоління, що розробляються в Російській Федерації, відзначається, що система вимірників з кожної навчальної дисципліни повинна поєднувати: 1) специфікацію кожної вимоги стандарту – опис того, що перевіряється цією вимогою (зміст і передбачувана діяльність учнів); умови перевірки, наприклад, якими завданнями за формою (письмовими з вибором відповіді чи з вільною відповіддю, усним опитуванням чи експериментальними завданнями) перевіряється це уміння, скільки часу відводиться на виконання завдань і ін.; критерії оцінки досягнення цієї вимоги; 2) зразки (приклади) завдань, які перевіряють виконання конкретних вимог до рівня підготовки учнів, вказані в стандартах; 3) банк завдань за всіма вимогами стандарту; 4) зразки перевірних робіт із вказівкою критерію оцінки виконання роботи в цілому; 5) варіанти стандартизованих і нормованих вимірюються для проведення атестації учнів.

Види педагогічних вимірювань. Залежно від етапу, проміжку, за який здійснюється вимірювання – урок, навчальна тема, розділ, семестр, навчальний рік чи курс у цілому виділяють відповідно: урочне, тематичне, розділове, річне, курсове вимірювання. Залежно від місця вимірювання на етапі виділяють вхідне, поточне (проміжне) та підсумкове вимірювання.

Основні характеристики вимірників. Ключовою проблемою розробки вимірників досягнень освітніх стандартів є створення валідних і надійних завдань і перевірних робіт, які дозволяють отримати однозначну й об'єктивну оцінку досягнення вимог стандарту, програми.

Під *валідністю* розуміють характеристику вимірника, яка показує ступінь його відповідності вимогам стандарту (за змістом, рівнем діяльності, що оцінюється заданими умовами перевірки, формі представлення, критерію досягнення і інших). Валідність показує, чи оцінює це завдання або вся перевірена робота те, що вона повинна була б оцінювати. Створення валідних вимірників досягнення стандарту передбачає повноту охоплення вимог до обов'язкової підготовки учнів під час розробки систем перевірних завдань. Такий критерій якості вимірників досягнення стандарту може бути отриманий тільки за умови, що всі сформульовані вимоги стандарту можна виміряти, тобто досягнення кожної вимоги може бути перевірено за допомогою окремих перевірних завдань чи їхніх систем.

Надійність вимірників досягнення стандарту характеризує точність, з якою здійснюється оцінка досягнення стандарту, а також стійкість отриманих результатів до дій випадкових факторів, або ступінь повторюваності результатів, тобто отримання них самих результатів за будь-якої повторної перевірки на основі аналогічного інструменту (наприклад, різних варіантів перевірної роботи).

Важливими характеристиками вимірників є *об'єктивність, повність і відкритість*. Якість вимірників у першу чергу буде залежати від того, чи будуть витримані всі вимоги до процедури розробки вимірників, чи пройдуть вимірники через всі необхідні етапи їхнього створення і чи будуть розв'язуватися всі проблеми, пов'язані зі створенням перевірних робіт, колегіально методистами й текстологами. Тільки стандартизований вимірник може використовуватися для цілей зовнішнього контролю й оцінки досягнень вимог стандарту. Структуру педагогічних вимірювань подано на схемі 1.



*Схема 1. Структура педагогічних вимірювань
у навчанні математики в школі*

Висновки. Розробка структури сучасних педагогічних вимірювань з навчальних предметів, з математики зокрема, дає можливість для створення системи технологічного інструментарію якості освітньої діяльності учнів, а саме предметних завдань-вимірників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бродський Я. С. Діагностика математичної підготовки / Я. С. Бродський, О. Л. Павлов // Математика в школі. – 2011. – № 1, № 6 ; 2002. – № 2.
2. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста : учебно-методическое пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
3. Методичні рекомендації до вимірювання та оцінювання навчальних досягнень з математики учнів профільних класів старшої школи / укл. Я. С. Бродський, О. Л. Павлов. – Донецьк, 2002. – 24 с.
4. Методологія проведення моніторингових досліджень та створення стандартизованих вимірників рівня навчальних досягнень з математики. Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. – Донецьк : ДонНУ, 2002. – 54 с.

Kapinosov A. M., Kanakina L. P. STRUCTURE OF MODERN PEDAGOGICAL MEASUREMENTS IN MATHEMATICS TRAINING AT SCHOOL.

The structure of the modern pedagogical measurements based upon the educational subjects is described in this article, the structural model of the structure of the pedagogical measurements is considered.

Keywords: pedagogical measurements, components, stages, kinds, the main characteristics of the measurement.

Надійшла до редакції 28.09.2011 р.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ДО ВИБОРУ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

О. М. Кутик, Т. М. Бабко

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Статтю присвячено визначенню та обґрунтуванню на підставі даних соціологічного дослідження соціально-педагогічних факторів впливу на формування готовності учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання. Надається загальна характеристика проблем впровадження профільного навчання в регіоні.

Ключові слова: соціологічне дослідження, фактори впливу, готовність до вибору гуманітарного профілю навчання, впровадження профільного навчання.

Кутик О. Н., Бабко Т. Н. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ К ВЫБОРУ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена определению и обоснованию на основе данных социологического исследования социально-педагогических факторов влияния на формирование готовности учеников основной школы к выбору гуманитарного профиля обучения. Предоставляется общая характеристика проблем внедрения профильного обучения в регионе.

Ключевые слова: социологическое исследование, факторы влияния, готовность к выбору гуманитарного профиля обучения, внедрение профильного обучения.

Постановка проблеми. Зaproвадження профільного навчання, згідно із затвердженим Планом дій Міністерства освіти і науки України щодо розвитку загальної середньої освіти на 2009–2012 рр., залишається одним із перспективних напрямів підвищення якості діяльності сучасної загальноосвітньої школи. Профільна школа найповніше реалізує принципи гуманізації, гуманітаризації, особистісно-орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії.

Саме на формування в учнів основної школи готовності до вибору майбутнього напрямку профільного навчання з урахуванням власних інтересів та можливостей і має спрямовуватися вся система педагогічних впливів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній науці дослідженню теоретичних основ підготовки учнів основної школи до профільного самовизначення й навчання присвячено наукові праці О. Жафярова, Г. Левченка, В. Мадзігона, Є. Павлютенкова, О. Петуніна, А. Самодріна, Н. Ширшиної та ін. Вивченням науково-методичних засад реалізації допрофільної підготовки займаються О. Акулова, Н. Букіна, І. Гладка, В. Гук, О. Даутова, С. Ільїна, С. Кривих, Л. Липова, О. Морін, Т. Новікова, Т. Полонська, С. Рівкіна, Г. Шорнікова та ін.

Чимало наукових праць, присвячено й дослідженню питання впливу ряду зовнішніх і внутрішніх факторів на здійснення учнем професійного й профільного самовизначення. Так, зокрема, вивчаючи проблему професійного самовизначення особистості, Є. О. Клімов виділяє вісім основних факторів, які впливають на вибір людиною професії. До них учений відносить: позицію батьків; старших членів сім'ї; позицію друзів; позицію шкільних педагогів; особисті професійні плани; здібності; схильності; рівень домагань на суспільне визнання; інформованість про професії [4].

Дещо відрізняється думка О. Даутової, яка надає такий перелік факторів впливу: думки й поради батьків, психологів, профконсультантів, учителів, однолітків; бажання учнів продовжити навчання в тій же школі у звичному оточенні або, навпаки, бажання змінити школу; гарна успішність із деяких навчальних предметів; інтерес до вивчення деяких шкільних предметів, яким під час навчання в старших класах доведеться приділяти більше уваги; приклад старших друзів, знайомих сестер, братів інших родичів, які у свій час теж обрали той же напрям навчання; інтуїтивне передчуття успіху [2, с. 189–192].

Профілізація освіти, яка віднаходить своє втілення в диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу, відкриває широкі перспективи й можливості для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки, а також для більш успішного життєвого й професійного самовизначення старшокласників. Проте разом з тим значно активізується проблема організації цілеспрямованої профільно-орієнтаційної діяльності учнів.

Досить важливим завданням допрофільної підготовки, яка є важливою складовою профільного навчання, є підготовка учнів основної школи до усвідомленого **профільного самовизначення**. Сутність цього процесу полягає в особистісному самовизначенні учнів відносно подальшого напрямку навчання відповідно до їхніх

власних інтересів, потреб, схильностей, результатом якого виступає відносно визначений, позитивно емоційно забарвлений чи реалістичний план, як мінімум на три роки, складений учнем самостійно. У той же час 75 % старшокласників, як видно із досліджень О. Даутової, зазнають серйозних труднощів під час прийняття рішення щодо вибору подальшого навчання й працевлаштування [2, с. 165].

Вибір учнями гуманітарного профілю навчання має значення не тільки для їхнього майбутнього професійного самовизначення, а й для формування морально-ціннісної системи та світогляду особистості, її здатності до сприйняття та інтеріоризації національних і загальнолюдських цінностей.

Таким чином, процес формування готовності учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання, яке забезпечується шляхом спеціального відбору змісту навчальних предметів, форм, методів, сприяє усвідомленню школярами суспільної та особистісної значущості гуманітарної освіти, розвитку здатностей до оволодіння специфічними для гуманітарної практичної діяльності знаннями, вміннями та навичками.

Метою статті є аналіз соціально-педагогічних факторів впливу на формування готовності учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання, визначення проблем упровадження профільного навчання в регіоні.

Виклад результатів дослідження. Сутність профільної орієнтації, що здійснюється під час допрофільної підготовки, полягає у формуванні готовності учнів основної школи до вибору подальшого напрямку навчання в старшій школі.

Розгляд зазначеної теми потребує уточнення понятійно-термінологічного апарату. По-перше, поняття “готовність учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання” ми визначаємо як складне особистісне новоутворення, що виявляється в усвідомленні школярем суспільної та особистісної значущості гуманітарної освіти, його внутрішній умотивованості на профільне вивчення гуманітарних предметів і достатньому володінні специфічними для гуманітарної практичної діяльності знаннями, вміннями та навичками (таблиця 1).

Таблиця 1

**Співвідношення складових компонентів готовності учнів
до вибору гуманітарного профілю навчання
та критеріїв їхньої сформованості**

<i>Структура (складові компоненти)</i>	<i>Критерії сформованості</i>
мотиваційний	– розвиток позитивної та стійкої мотивації до вивчення гуманітарних предметів на профільному рівні
когнітивний	– сформованість достатнього рівня засвоєння та усвідомленості як знань учнів з гуманітарних предметів, так і знань про специфіку профільної та професійної представленості гуманітарної сфери
діяльнісний	– розвинутість навчальних, практико-пізнавальних умінь у гуманітарній предметній сфері
рефлексивний	– адекватна самооцінка та самоорганізація навчання учнів у гуманітарній сфері

На основі визначення відмінностей прояву всіх визначених вище критеріїв досліджуваного новоутворення в особистісній структурі дітей підліткового віку під час їхньої участі в гуманітарно спрямованій навчально-виховній роботі профільно-орієнтаційного характеру було виявлено та описано чотири рівні прояву сформованості досліджуваного новоутворення – високий, достатній, низький і не проявлений [1].

Виходячи із структури готовності учнів до вибору гуманітарного профілю навчання визначаємо внутрішні та зовнішні фактори, що впливають на формування всіх її компонентів. При цьому “фактор” ми розглядаємо як “причину, рушійну силу будь-якого процесу, яка визначає його характер та окремі його риси” [6].

Ефективність процесу формування готовності учнів до вибору профілю навчання обумовлена як педагогічними (представленими спеціально організованою цілеспрямованою навчально-виховною діяльністю профільно-орієнтаційного характеру різних педагогічних працівників), так і соціальними (які залежать від соціального мікросередовища, соціальної групи або особливостей сукупності

умов, факторів причин, які детермінують спосіб життя) факторами. З огляду на це можна виділити такі групи факторів: *зовнішні фактори педагогічно-організованого впливу, соціальні фактори впливу навколишнього середовища, соціальні фактори впливу інформаційного середовища та внутрішні фактори впливу.*

Зупинимося на стислій характеристиці кожної з визначених груп факторів.

Зовнішні фактори педагогічно-організованого впливу представлені профконсультаційною діяльністю вчителя, практичного психолога; організацією інформаційної роботи профільно-орієнтаційного характеру.

Професійна консультація психолога базується на результатах діагностичного обстеження, у процесі якого визначається рівень виявлення спеціальних здібностей, специфічних властивостей та розвитку профільно-важливих якостей, необхідних для успішного навчання в гуманітарних профільних класах; з'ясовується напрям спрямованості й схильностей особистості кожного учня.

Кожен досвідчений педагог, здійснюючи профконсультавання з профільно-орієнтаційною метою здатен запобігати такій розповсюдженій помилці під час вибору профілю, як ототожнення шкільного предмета й певної, спорідненої з ним професії. Він допоможе чітко розрізнити ці поняття й розкрити перед учнем широкий спектр професій і спеціальностей, у яких можна використати отримані під час навчання в гуманітарному профільному класі знання.

Інформаційна робота профільно-орієнтаційного характеру класних керівників і вчителів-предметників передбачає ознайомлення учнів основної школи з освітніми можливостями територіально досяжної їм місцевої освітньої мережі. Школярі та їхні батьки повинні в школі отримати повні відомості про різні заклади загальної, професійної та додаткової освіти, де підлітки зможуть відвідати певні курси за вибором, пройти психологічне тестування та практичні спроби власних можливостей у різних предметних галузях, тестові й рейтингові випробування, з метою продовження подальшого навчання відповідно до обраного профілю.

Соціальні фактори впливу навколишнього середовища проявляються у формі порад батьків, позиції друзів, однокласників або відсутності іншого вибору учнями профілю навчання.

Варто зауважити, що позиція батьків щодо розв'язання проблеми профільного самовизначення їхніх дітей є неоднозначною. Так першу групу складають батьки, які надають дитині повну свободу вибору, стимулюючи тим самим її до самостійності, відповідальності й ініціативи. До другої групи – можна умовно зарахувати батьків,

які не згодні з вибором дитини, пропонують переглянути свої плани й зробити інший вибір. До третьої – належать батьки, які вважають, що діти мають компенсувати їхні недоліки в майбутньому, примушуючи дітей обирати діяльність у тій сфері, у якій вони не змогли себе повністю виявити у свій час.

Можна стверджувати, що досить часто батьки необ'єктивно оцінюють здібності й схильності своїх дітей, недостатньо враховують їхні інтереси й нахили, поверхово ознайомлені зі специфікою змісту й навчальними можливостями гуманітарної профільної освіти. Для уникнення зазначеної проблеми необхідна систематична цілеспрямована робота школи з батьками, що охоплювала б різноманітні психолого-педагогічні просвітні заходи, індивідуальні профконсультації тощо.

Орієнтація підлітків на позицію друзів, однокласників під час вибору подальшого напрямку навчання є теж досить вагомим фактором. Позиція мікрогрупи може навіть стати вирішальною в профільному самовизначенні.

Особливо це актуально для дітей зі стандартизованим мисленням, схильних до наслідування й стереотипів, не спроможних чітко сформулювати власну життєву позицію. Орієнтація на однокласників потрібна для освоєння норм поведінки в суспільстві, формування образу “Я” і вироблення власної самооцінки. Оглядатися на інших варто так, щоб побачити спільне й відмінне, краще пізнати свої індивідуальні особливості, а не сліпо повторювати, чи переносити захоплення якоюсь людиною на професію, якою та володіє.

Соціальні фактори впливу інформаційного середовища містять в собі престижність цієї професійної галузі в суспільстві, орієнтацію на інформацію, отриману з мережі Інтернет, засобів масової інформації, достатні результати навчальних досягнень з гуманітарних навчальних предметів).

Однак, плануючи власний професійний шлях, дуже важливо подбати про реалістичність своїх домагань. Невідповідність життєвих реалій внутрішнім образам зростаючої людини, що виникли під впливом інформації, отриманої з мережі Інтернет чи ЗМІ, неминуче призведе до розчарування.

Внутрішні фактори впливу передбачають урахування власної думки й власного бажання, побудову особистих професійних планів, усвідомленість учнем наявності спеціальних здібностей, схильностей, інтерес до гуманітарної сфери діяльності).

Ця група факторів грає в процесі профільного самовизначення провідну роль. Адже рівень сформованості в учнів основної школи практико-пізнавальних інтересів до гуманітарної практичної

діяльності, потреби в професійному самовизначенні саме в цій сфері; усвідомлення й адекватності оцінки своїх спеціальних здібностей (мовних, літературних, евристичних, історичних тощо); сформованість адекватної самооцінки власної можливості продовження навчання в гуманітарному профільному класі й планування професійного старту в гуманітарній сфері – все це складає непохитну основу для здійснення більш упевненого й вивіреного вибору серед декількох можливих варіантів.

Для наукового обґрунтування вищезазначених позицій проведено дослідження на предмет встановлення наявності взаємозв'язку між рівнем сформованості готовності учнів до вибору гуманітарного профілю навчання та соціально-педагогічних факторами впливу на прийняття учнями рішення щодо вибору гуманітарного напрямку; а також визначення виду, напрямку, тісноти та значущості цього взаємозв'язку.

Виходячи з цього, ми висунули гіпотезу, що основними факторами, які впливають на формування рівня готовності учнів до вибору гуманітарного профілю навчання (y – результативний показник) є: наявність сукупності дії зовнішніх факторів педагогічно-організованого впливу в межах допрофільної підготовки учнів (x_1 – перший факторний показник); наявність сукупності дії соціальних факторів впливу навколишнього світу (x_2 – другий факторний показник); достатній (достатній та високий рівні навчальних досягнень) результати учнів з гуманітарних навчальних предметів, що представлятиме групу соціальних факторів впливу інформаційного середовища (x_3 – третій факторний показник), сукупність дії внутрішніх факторів впливу (x_4 – четвертий факторний показник).

Для перевірки гіпотези дослідниками проведено письмове анкетування серед 243 учнів, які обрали в десятому класі гуманітарний профіль навчання учнів. Коло респондентів визначалося методом випадкової вибірки. Обробка отриманих результатів відбувалася за допомогою методу лінійного кореляційно-регресійного аналізу.

Для визначення ступеня взаємозв'язку між ознаками за формулою Пірсона розраховані коефіцієнти кореляції:

$$r_{yx_1} = 0,82$$

$$r_{yx_3} = 0,75$$

$$r_{yx_2} = 0,87$$

$$r_{yx_4} = 0,85$$

Отримані коефіцієнти свідчать про наявність прямого, щільного зв'язку. Вони є значимі, що підтверджується шляхом співставлення отриманих результатів із таблицею критичних значень коефіцієнтів кореляції r – Пірсона (при $P=0,01$) [5, с. 363–364].

Множинний коефіцієнт кореляції (який визначив щільність зв'язку між результативною ознакою – y та сукупністю факторних ознак $-x_1, x_2, x_3, x_4$), складає 0,93. Таким чином, зміна ряду даних рівня готовності учнів до вибору гуманітарного профілю навчання на 85 % пояснюється зміною рядів даних факторних ознак.

Аналітичні моделі зв'язків – рівняння регресії – має такий вигляд: $y = 3,77 + 0,84x_1 + 0,94x_2 + 0,71x_3 + 0,87x_4$.

Часний коефіцієнт регресії при x_1 показує, що із збільшенням кількості тих, хто дослухається порад вчителів, практичних психологів та врахує інформацію профільно-орієнтаційного характеру в межах допрофільної підготовки на 1 % при фіксованих (не змінних) показниках тих, хто дослухається порад батьків, однолітків або не має вибору іншого профілю навчання, тих, хто має достатній та високий рівні навчальних досягнень результати з гуманітарних навчальних предметів, та тих, хто враховує під час вибору наявності в нього здібностей, інтересу до цієї наукової сфери та особистих професійних планів, що пов'язані з професіями гуманітарної сфери, кількість тих, що підвищують свій рівень готовності до вибору гуманітарного профілю навчання збільшиться на 0,84 %. Аналогічним чином трактуються й коефіцієнти регресії при x_2, x_3 та x_4 .

Таким чином, можемо зазначити, що встановлені коефіцієнти регресії свідчать про потенційну можливість підвищення рівня готовності учнів до вибору профілю навчання шляхом підвищення якості реалізації зазначених соціально-педагогічних факторів впливу.

Вартими уваги є узагальнені результати анкетування учнів. Вони виявляють проблеми сучасного стану впровадження профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Найгострішою виявляється проблема наявності формального характеру здійснення допрофільної підготовки. Підтвердженням тому є наявність протиріч у результатах анкетування.

Так, за рейтингом соціально-педагогічні фактори впливу на рівень готовності учнів до вибору профілю навчання розподілилися таким чином (таблиця 2).

**Рейтинг соціально-педагогічних факторів впливу
на рівень готовності учнів до вибору профілю навчання**

<i>Фактори</i>	<i>Відповіді опитаних</i>
1. Думки й поради батьків	124 учня (51 %)
2. Власна думка	119 учнів (49 %)
3. Особисті професійні плани	87 учнів (36 %)
4. Інтерес до цієї наукової сфери	78 учнів (32 %)
5. Позиція друзів й однокласників	61 учень (25 %)
6. Поради вчителів, психолога	61 учень (25 %)
7. Ступінь прояву власних спеціальних здібностей і специфічних властивостей	49 учнів (20 %)

Тобто, найзначнішим фактором впливу на вибір учнями гуманітарного профілю навчання є сім'я. У той же час більше 90 % учнів зазначають, що практичними психологами проводилася діагностика їхніх здібностей та схильностей, вчителями надавалися поради та інформація професійно-орієнтованого характеру. Ці показники не узгоджуються між собою.

Невтішним можна вважати й той факт, що лише 49 учнів (20 %) вважають вагомим фактором впливу на вибір подальшого гуманітарного профілю навчання наявність спеціальних здібностей. Це може свідчити про те, що робота щодо організації процесу самопізнання й розвитку учнями своїх здібностей і специфічних властивостей, необхідних для успішного оволодіння програмою гуманітарного профільного класу, є теж одним із слабо розроблених місць у сучасній шкільній практиці.

У той же час викликає занепокоєння факт, що 78 учнів (32 %) не мали вибору профілю навчання в 10 класі. Це пояснюється відсутністю в них інформації про умови та особливості профільного навчання в старшій школі (68 учнів, 28 %) та представленість профільних класів в інших територіально досяжних школах району (114 учнів, 47 %).

На питання анкети “Які гуртки, спецкурси, факультативи, що ви відвідували в 5-9 класах, допомогли вам обрати саме цей профільний напрям” лише невелика група учнів – 27 осіб (11 %), переважно зі шкіл, де запроваджується особистісно-орієнтована технологія гнучкої диференціації АЗІМУТ, називає певні спецкурси (наприклад, “Народознавство”, “Українознавство”, “Риторика” тощо). Учні з інших шкіл, де ця технологія не реалізується, виділяють лише індивідуальні заняття (30 учнів, 12,3 %). Цей факт може свідчити про

необхідність вироблення системи запровадження різних форм позакласної та позашкільної роботи з учнями основної школи (гуртків, факультативів, предметних і міжпредметних допрофільних курсів за вибором тощо).

Разом з тим варто зазначити, що 172 опитані учні гуманітарних профільних класів (70,8 %) не хотіли б змінити цей напрям навчання, але 71 респондент (29,2 %) висловлює бажання скористатися такою можливістю. Серед причин, що обумовлюють це невдоволення, виокремлюються:

- по-перше, нездатність до оволодіння спеціальними гуманітарними знаннями, уміннями або неспроможність до здійснення провідних видів практичної діяльності, необхідних для успішного навчання в профільному класі гуманітарного напрямку (наприклад, “не люблю читати книжки”, “соромлюся виступати перед однокласниками”, “ненавиджу писати різні твори” тощо);

- по-друге, недостатня розвиненість необхідних якостей характеру та потрібних спеціальних здібностей;

- по-третє, висловлення потреби в поглибленому вивченні предметів інших напрямів у зв'язку зі зміною сфери майбутньої професійної зацікавленості.

Відповідаючи на питання “Якою професією в майбутньому Ви хотіли б оволодіти?”, лише 83 старшокласники (34,2 %), що брали участь в анкетуванні, називають професії, пов'язані з гуманітарною сферою, тоді як 98 учнів (40,3 %) опитаних бачать власне майбутнє в професіях, які не пов'язані з гуманітарною практичною діяльністю. Та разом з тим виділяється ще й значна група учнів (62 учні, 25,5 %), що взагалі не визначилися ще з власним професійним майбутнім. Отже, досить значну кількість учнів можна віднести до розряду суб'єктів, що не розкрили й не проявили себе, а отже, потребують особливо посиленої уваги під час профільної роботи.

Розмірковуючи над проблемою подальшого професійного самовизначення, 146 опитаних старшокласників (60 %) стверджують, що навчання в обраному гуманітарному профільному класі допоможе їм під час вибору майбутньої професії, та разом з тим 95 учнів (39,1 %) вважають, що ні, не допоможе.

Висновки. Таким чином, аналіз результатів опитування учнів гуманітарних профільних класів та вивчення умов формування готовності учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання дозволяє зробити висновки про те, що:

- недостатньо організованою є робота з учнями, що сприяла б орієнтуванню дітей у специфіці гуманітарного профільного навчання;

- не розроблено механізми реалізації спеціальної профорієнтаційної роботи, спрямованої на набуття кожним учнем власного досвіду практичної діяльності, необхідної для успішного навчання в профільних класах гуманітарного напрямку;

- слабкою є інформаційна підготовленість учнів до продовження навчання в гуманітарному профільному класі;

- спостерігається відсутність цілеспрямованої системи запровадження різних позакласних форм роботи із підлітками, що відповідала б особливостям психологічного розвитку цього віку;

- практично не розроблено також науково-методичні основи проведення допрофільних курсів за вибором.

Проаналізувавши все вищезазначене та зважаючи на складність розглянутих понять, можна з упевненістю сказати: для того, щоб підліток мав змогу більш вивірено й усвідомлено обрати напрям подальшого навчання й майбутню професію, яка б відповідала суспільним й особистісним потребам, визначив свою професійну позицію, необхідно створити оптимальні умови реалізації цього процесу.

Орієнтуючись на дослідження вікових психологічних особливостей школярів основної школи; зміст і особливості реалізації етапів, виділених в існуючих концепціях організації профільного навчання (модель профільно-диференційованої школи А. Самодріна [8]; модель профільно-диференційованої загальноосвітньої школи Є. Павлютенкова [7]; концепція трьохрівневого підходу до організації профільного навчання О. Жафярова [3] та ін.), на практичний досвід запровадження допрофільної підготовки у вітчизняній і зарубіжній середній загальноосвітній школі, визначено педагогічні умови формування готовності учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання. До них належать:

- залучення учнів 5–9-х класів до спеціально спроектованої профільно-орієнтованої діяльності гуманітарного спрямування;

- поетапна організація профільно-орієнтованої діяльності залежно від вікових особливостей учнів 5–6-х класів (пізнавально-пошуковий етап), 7-х класів (орієнтаційний етап) і 8–9-х класів (визначально-проектувальний етап);

- упровадження діяльнісного й особистісно-орієнтованого підходів у процесі формування в учнів основної школи готовності до вибору гуманітарного профілю навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабко Т. М. Критерії, показники та рівні готовності учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання / Т. М. Бабко // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 8-9 (97-98). – С. 46-50.
2. Даутова О. Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении : учебно-методич. пособ. / О. Б. Даутова ; под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : КАРО, 2006. – 352 с.
3. Жафяров А. Ж. Концепция и учебные планы пропедевтики предпрофильного обучения / А. Ж. Жафяров // Профильная школа. – 2007. – № 1. – С. 47-54.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебн. пособ. / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 512 с.
5. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпритация данных : учебное пособие / Андрей Дмитриевич Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
6. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / укл. В. Яременко, О. Сліпущко. – 2-ге вид., виправл. – К. : АКОНІТ, 2008.
7. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є. М. Павлютенков. – Х. : Основа, 2008. – 128 с.
8. Самодрин А. П. Профільне навчання в середній школі / А. П. Самодрин. – Кременчук : Вид. центр Сучасного гуманітарно-економічного інституту, за участю РВЦ ПНТУ. – 2004. – 384 с.

Kutik O. M., Babko T. M. THE FORMATION OF THE READINESS OF THE PRINCIPLE SCHOOL STUDENTS' TO THE CHOICE OF THE HUMANITARIAN PROFILE OF EDUCATION: SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

This article is devoted to the definition and ground of the social and educational factors of social and pedagogical factors of the influence on the formation of the principle school students' readiness to the choice of humanitarian profile of education. The article is based on the sociological research. The characteristic of the problems of implementation of the profile education in the region is represented.

Keywords: sociological research, factors of influence, readiness to the choice of humanitarian profile of education, implementation of the profile education.

Надійшла до редакції 12.11.2011 р.

ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРА ОРГАНІЗАЦІЇ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Г. О. Морохов

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

У статті досліджується інформаційно-комунікаційне середовище як засіб мультимедійної підготовки майбутніх менеджерів організацій.

Ключові слова: інформаційне середовище, мультимедіа, професійна підготовка, менеджери організацій.

Морохов Г. О. ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРА ОРГАНИЗАЦИИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МУЛЬТИМЕДИА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье исследуется информационно-коммуникационная среда как средство мультимедийной подготовки будущих менеджеров организаций.

Ключевые слова: информационная среда, мультимедиа, профессиональная подготовка, менеджеры организаций.

Постановка проблеми. Ефективне використання сучасних засобів інформатизації в менеджменті неможливо без відповідної підготовки майбутніх менеджерів до їхнього застосування в професійній діяльності. Одним із напрямів такої підготовки менеджерів організації є їхнє знайомство з найбільш поширеними та ефективними, з погляду використання як у навчальному процесі, так і в професійній діяльності, інформаційними ресурсами й технологіями. Серед таких ресурсів і технологій важливе місце займає мультимедіа. Процес мультимедійної підготовки майбутніх менеджерів має багатоаспектний характер і становить процес формування фахівця за допомогою освоєння системи спеціальних знань, умінь і навичок, готовності до професійної діяльності в області мультимедіа із застосуванням сучасних аудіовізуальних і комп'ютерних технологій.

Майбутні менеджери організацій мають засвоїти різноаспектний зміст поняття мультимедіа й оволодіти способами його застосування в професійній діяльності. Ці способи, якщо їх розглядати, насамперед, з технологічної точки зору, базуються на функціонуванні та застосуванні засобів обробки інформації різних типів, продукції, створеної на основі мультимедійної технології, мультимедійної комп'ютерної програми, комп'ютерного апаратного забезпечення, мультимедіа-візуалізації. Для ефективного застосування всіх

цих способів необхідно створити інформаційно-освітнє середовище (ІОС), яке впродовж усього навчання менеджерів організації у вищому навчальному закладі забезпечувало б їхню підготовку до застосування засобів мультимедіа в професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки значний внесок у застосування засобів мультимедіа в навчальний процес зробили такі науковці: Т. Гребенюк, М. Грузман, Р. Гуревич, М. Жалдак, В. Заболотний, Г. Ібрагімов, Л. Литвинова, Н. Морзе, А. Усач та ін. Варто відзначити роботи російських дослідників, що займаються вивченням ефективності використання мультимедіа-технологій у навчальному процесі (А. Косолапов, В. Овсянніков, Б. Агранович, А. Калюжний та ін.). Учені зазначають, що мультимедійні засоби традиційно використовуються як інформаційні системи й для створення конструкторських навчальних середовищ. На ті ж аспекти використання мультимедіа-технологій у навчанні звертають увагу вітчизняні вчені (Н. Белявіна, А. Борзенко, В. Дьяконов, О. Іваницький, Н. Морзе, О. Разумовська, М. Фролов, В. Штепа та ін.). Проте аспект створення ІОС з метою підготовки майбутніх менеджерів організації до застосування засобів мультимедіа в професійній діяльності є недостатньо дослідженим у вітчизняній теорії й методиці професійної освіти.

Метою нашої статті є опис створення інформаційно-освітнього середовища ВНЗ, в умовах якого відбувається ефективна підготовка майбутнього менеджера організації до застосування засобів мультимедіа в професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Інформаційно-освітнє середовище ВНЗ є найближчим зовнішнім по відношенню до студента (майбутнього фахівця) оточенням, сукупністю умов, у яких безпосередньо протікає його навчально-професійна діяльність, формуються його особистісні якості. Аналіз наукової літератури свідчить про відсутність однозначного розуміння змісту поняття “інформаційно-освітнє середовище” вищого навчального закладу [4]. ІОС розглядається нами як цілісна сукупність освітніх ситуацій, які послідовно змінюють одна одну, та складають систему психолого-педагогічних, дидактичних умов і стимулів, що ставить людину перед необхідністю усвідомленого вибору, корегування й реалізації власної моделі професійно-особистісного саморозвитку.

Майже всі публікації з проблем ІОС зводяться до обговорення апаратного та програмного забезпечення, оцінки різних варіантів використання нових освітніх технологій (А. Косолапов, В. Овсянніков, Б. Агранович, А. Калюжний та ін.) [3; 4]. Як визначення ІОС ВНЗ ми розуміємо таке, дане С. Назаровим: “Інформаційно-освітнє

середовище вишу – це педагогічна система, що об'єднує в собі інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби управління освітнім процесом, педагогічні прийоми, методи й технології, спрямовані на формування інтелектуально розвиненої соціально значущої творчої особистості, яка має необхідний рівень професійних знань і компетенцій” [1, с. 9]. У своєму дослідженні ми розглядаємо ІОС ВНЗ в аспекті підготовки майбутніх менеджерів організацій до застосування мультимедіа в професійній діяльності. У зв'язку з цим ми вважаємо обов'язковими такі компоненти ІОС:

1. Інформаційно-освітні ресурси:
 - бібліотечні фонди ВНЗ;
 - Інтернет-класи (доступ до мережі Інтернет);
 - кафедральні фонди (навчально-методичні розробки, навчальні посібники тощо), пов'язані з менеджментом організацій, з одного боку, і фонди, пов'язані з інформатичною підготовкою майбутніх менеджерів організацій;
 - електронні підручники та посібники, демонстрації, тестові й інші завдання, зразки виконання мультимедійних проєктів.
2. Мультимедійні засоби навчання:
 - комп'ютерна техніка та її програмне забезпечення;
 - різноманітні мультимедійні системи та програми, мультимедійний проєктор, технічна реалізація точок доступу до мережі Інтернет, соціальні мережі.
3. Система управління освітнім процесом:
 - навчально-методичні комплекси;
 - модульний принцип побудови курсів дисциплін;
 - розробка та впровадження інноваційних технологій навчання;
 - організація науково-дослідної роботи студентів, участі їх у науково-практичних конференціях.

Кожна компонента ІОС ВНЗ є мікросередовищем, усередині якого майбутній менеджер організації може здійснювати навчально-професійну діяльність, спрямовану на професійно-особистісний саморозвиток.

Засоби мультимедіа розширюють можливості викладачів у частині управління процесом навчання та використання навчально-методичних ресурсів, що не досяжні в традиційній системі професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій, забезпечують їхнє успішне просування в навчанні, у їхньому професійно-особистісному саморозвитку [2; 3]. Упровадження в навчальний процес інноваційних технологій навчання дозволяє подавати теоретичні матеріали в електронному вигляді, на лекціях основна увага

приділяється обговоренню проблемних питань професійного змісту, на семінарах та практичних заняттях викладач (а в процесі самостійної роботи – навчальна програма) ставить перед студентами творчі завдання, націлюючи їх на пізнавальну діяльність пошуково-дослідницького типу, у процесі якої майбутні менеджери працюють з алгоритмами вирішення виробничих завдань. При цьому застосування викладачем таких методів активізації творчих здібностей, як “мозковий штурм”, синектика, морфологічний аналіз та інші в режимі віртуального семінару із застосуванням засобів мультимедіа, дозволяє кожному студенту розкрити свої можливості, сприяючи тим самим усвідомленню себе, своїх розумових здібностей, учинків, мотивів і цілей у своїй навчальній діяльності [2]. Для підготовки до занять майбутній менеджер може використовувати електронні навчально-методичні матеріали, представлені у створеному у ВНЗ ІОС, отримати доступ до електронних каталогів бібліотек, до баз даних й електронних підручників, самоорганізуючи таким чином свою індивідуальну освітню діяльність. Готуючись до заліків або до іспитів, майбутній менеджер зможе отримати нові знання, уміння й навички, а також закріпити й поглибити наявні, розвиваючи власну здатність використовувати засоби мультимедіа в процесі такої підготовки.

Системний опис професійного середовища дозволив нам виявити типові професійні завдання, що виникають перед менеджером організації під час застосування мультимедіа, та які реалізуються в межах таких основних видів професійної діяльності:

1) в організаційній діяльності:

- розробка концепції майбутньої мультимедійної презентації виробничого завдання, рекламного продукту в їхньому багатоваріантному різноманітті;
- визначення виразних засобів, необхідних для створення мультимедійного проекту;
- керівництво реалізацією проекту членами виробничої групи (підпорядкування єдиному задуму всіх компонентів мультимедійного представлення проекту);
- уміле використання виразних можливостей мультимедіа, новітніх досягнень сучасної комп’ютерної та аудіовізуальної техніки й технологій;

2) у техніко-технологічній діяльності:

- освоєння зразків нової аудіовізуальної техніки, апаратних і програмних засобів мультимедіа;
- організація та виконання технічної експлуатації систем і комплексів мультимедіа відповідно до вимог технічної документації;

- участь в обговоренні подальшого розвитку застосування мультимедіа;
- 3) у керівній діяльності:
- керівництво колективом під час створення різного виду інтерактивних мультимедійних проєктів;
 - вивчення ділових, творчих і моральних якостей підлеглих, підтримання між ними творчих, ділових взаємовідносин;
 - підтримання постійного творчого клімату групи;
 - постійна турбота про здоров'я, побут і потреби підлеглих, своєчасне задоволення їхніх особистих запитів;
 - підтримка високої дисципліни та ін.;
- 4) у комунікативній діяльності:
- спілкування із членами групи в процесі реалізації мультимедійного задуму;
 - спілкування із замовником, переконання його, якщо є необхідність у правильності візуального рішення;
- 5) у виробничій діяльності:
- участь у складанні календарного плану;
 - виконання календарного плану і т. п.

Таким чином, завдання підготовки менеджера організації до застосування мультимедіа в професійній діяльності полягає у формуванні широко освіченого творця нових інтерактивних середовищ, що володіє багатостороннім комплексом професійних знань, організатора та керівника виробничого процесу створення інтерактивних мультимедійних творів.

Успішність діяльності у складі групи багато в чому пов'язана зі сприятливим психологічним кліматом у колективі, міжособистісною сумісністю, яка забезпечується цілеспрямованою індивідуальною виховною роботою менеджера організації. Це передбачає врахування особистісних і соціально-психологічних особливостей членів творчого колективу та проведення заходів із педагогічної та виховної корекції фахівців [2]. Аналіз завдань, що вирішуються в професійній діяльності менеджера організації, дозволив доповнити професійно важливі якості такого фахівця, пов'язані із застосуванням засобів мультимедіа у фаховій діяльності.

Швидка зміна аудіовізуальної культури, інтенсивний розвиток інтерактивних технологій віртуальної реальності вимагають формування умінь менеджера організації швидко перебудовуватися, опановувати інноваційні технології, нові візуальні засоби. Тому професійну компетентність менеджера організації варто розглядати як динамічне й багатогранне явище, яке модифікується відповідно

до змін, що відбуваються в суспільстві, в аудіовізуальній культурі, індустрії та виробництві й не вичерпується вузькопрофесійними межами.

Компетентність може бути представлена у вигляді взаємодіючих і взаємопроникних утворень. У структурі компетентності три основних компоненти: професійно-змістова, професійно-діяльнісна й професійно-особистісна.

Професійно-змістова компонента передбачає наявність у менеджера організації знань зі “своєї” дисципліни (менеджмент), із суміжних дисциплін, що виражають квінтесенцію спеціальності.

Однією з головних вимог до менеджера організації є його варіативна концептуальна компетентність не тільки в межах безпосередньо своєї діяльності, але й у застосуванні засобів мультимедіа. Розраховувати на досконале знання менеджером організації всіх суміжних видів діяльності неможливо, але основні концепції цих блоків знань необхідно знати ґрунтовно. Підкреслимо, що ця ґрунтовність у володінні засобами мультимедіа в професійній діяльності майбутнього менеджера організації може бути забезпечена тільки шляхом реалізації науково обґрунтованої програми мультимедійної підготовки в межах спеціально створеного ІСО.

Професійно-діяльнісна компонента містить інваріантні професійні психолого-творчі знання, у які входять і комунікативні вміння, апробовані в дії, освоєні особистістю як найбільш ефективні. Орієнтовна система комунікативних умінь, необхідних будь-якому менеджеру організації, містить уміння:

- усебічно й об’єктивно сприймати людину і встановлювати контакт як із учасниками творчого процесу під час створення мультимедійного продукту, так і з замовником на різних етапах виконання проекту;
- викликати довіру в членів колективу;
- тактовно критикувати діяльність інших або взагалі відмовитися від цього виду колективної взаємодії, перейшовши тільки до висунення нових ідей, як це прийнято під час застосування методу “мозковий штурм”;
- передбачити назрівання конфлікту, правильно поводитися під час подібної ситуації й виходити з неї з користю для колективної роботи.

У практичній організаційній роботі спілкування відіграє чи не провідну роль, тому ще у ВНЗ необхідно підготувати майбутнього менеджера організації до професійного спілкування. Однак найважливішим елементом професійної компетентності менеджера організації є його володіння ремеслом.

Професійно-особистісна компонента містить інтегративні особистісні якості, що виражаються в наявності творчої уяви, уроджених здібностей до творчого мислення, в умінні створювати звукоглядацький образ і добиватися його реалізації, у здатності поводитися зі складними технічними засобами, постійно їх вивчати й освоювати, формуючи тим самим свій авторитет у середовищі колег.

Уява менеджера організації відіграє першорядну роль у створенні мультимедійних продуктів. Творча уява є однією із психологічних передумов використання засобів мультимедіа в професійній діяльності менеджера організацій, проявляючись на різних стадіях цього використання. Особливо значна роль уяви на початковому етапі застосування мультимедіа – під час зародження задуму, у процесі обмірковування ідеї, під час детальної розробки всіх виразних засобів. Уява певним чином орієнтує людину в процесі її діяльності, допомагаючи їй створити якусь ідеальну модель кінцевого або проміжного продукту праці. Це, так зване, випереджаюче відображення дійсності. У силу того, що уява тісно пов'язана з мисленням, цілком природно, що в процесі обмірковування нелінійної структури майбутнього візуального ряду менеджер організації здійснює й логічний аналіз проблеми, що стоїть перед ним. Специфіка уяви менеджера організації виявляється не тільки в передбаченні майбутнього результату діяльності. Уява активно бере участь і у виробленні нових ідей, і в процесі перекомбінування життєвих вражень й образів, і в перетворенні минулого досвіду, і під час організації матеріалу в нелінійну структуру, коли в окремих частинах аудіовізуального матеріалу необхідно побачити й усвідомити єдине ціле, визначити, який вплив воно може здійснити на споживача або підлеглого і т. д. Таким чином, уява має важливе значення, пов'язане не тільки з передбаченням результатів застосування мультимедіа у виробничій діяльності, але й з активним створенням уявлень та образів, що відрізняються несподіваними, незвичними поєднаннями і зв'язками, для досягнення кінцевого виробничого результату.

Величезну роль у роботі менеджера організації відіграє синтетичне мислення з його яскраво вираженим емоційно-образним баченням. Творча уява, здібності до створення яскравих і виразних візуальних сценаріїв є найважливішою специфічною особливістю візуального мислення, необхідного менеджеру організації під час роботи з мультимедіа. Ці здібності формуються в процесі цілеспрямованої підготовки майбутнього менеджера організації до використання мультимедіа в професійній діяльності, і їх необхідно розвивати впродовж усього життя. Сучасне виробництво, складність взаємовідносин учасників виробничого процесу та його споживачів

вимагають від менеджера, що використовує засоби мультимедіа, цілеспрямованості, професійної майстерності, педагогічного дару, “почуття ліктя” – здатності повноцінно творити в умовах колективу, виконувати виробничий план.

Найважливішою інтегративною особистісною характеристикою є авторитет менеджера організації, оскільки ставлення до керівника колективу переноситься на ставлення до створюваного під його керівництвом мультимедійного продукту. Авторитет залежить від особистісних якостей менеджера організації, від результатів його діяльності, від стилю його міжособистісних взаємин, від рівня майстерності, глибини та різнобічності професійних знань.

Говорячи про майстерність менеджера організації, особливо високо оцінюється талант, організаційні та комунікативні здібності, творча уява. Авторитет менеджера організації – це інтегральна характеристика ступеня розвиненості його професійних умінь (концептуальних, організаційних, комунікативних), накладена на особистісні властивості.

Професійну готовність менеджера організації до використання засобів мультимедіа в професійній діяльності можна подати у вигляді системи, що складається з варіативної концептуальної та контекстної спеціалізації в конкретних напрямках діяльності (знання особливостей застосування мультимедіа-програм, їхнє образотворче вирішення, апаратні й програмні засоби мультимедіа, звуковий дизайн мультимедіа-програм, цифровий звук, відео тощо), що містить також орієнтування в інваріантних галузях знання (психолого-педагогічної та еколого-соціально-економічної), володіння комунікативною технікою, високим креативним і моральним потенціалом.

Структура професійної компетентності менеджера організації повинна бути динамічною, тобто періодично корегуватися, відображаючи стрімкий розвиток засобів мультимедіа. Вона може давати лише загальні контури для вимог до підготовки фахівця, відображаючи, головним чином, необхідні тенденції й допомагаючи під час вирішення питань побудови навчального процесу.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, необхідною організаційно-педагогічною умовою підготовки майбутнього менеджера організації до використання засобів мультимедіа в професійній діяльності є створення ІОС як цілісної сукупності освітніх ситуацій, які послідовно змінюють одна одну, та складають систему психолого-педагогічних, дидактичних умов і стимулів, що ставить студента перед необхідністю усвідомленого вибору, корегування й реалізації власної моделі професійно-особистісного

саморозвитку. Запропоновану структуру ІОС спрямовано на реалізацію процесу професійно-особистісного саморозвитку майбутнього фахівця. В умовах ІОС засоби мультимедіа розширюють можливості викладачів у частині управління процесом навчання та використання навчально-методичних ресурсів, які не досяжні в традиційній системі професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій, забезпечують їхнє успішне просування в навчанні, у їхньому професійно-особистісному саморозвитку.

Основними напрямками продовження дослідження ми вбачаємо опис і конкретизацію змісту й структури кожного компонента ІОС ВНЗ як мікросередовища, усередині якого майбутній менеджер організації може здійснювати навчально-професійну діяльність, спрямовану на підготовку до застосування засобів мультимедіа в професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Назаров С. А. Педагогические условия пректирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза : автореф. дисс. канд. пед. наук / С. А. Назаров. – Ростов-на-Дону, 2006. – 17 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр “Академия”, 2000. – 272 с.
3. Федотова Е. Л. Формирование готовности студентов к использованию информационно-компьютерных технологий в профессиональной деятельности : дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук (13.00.08) / Елена Леонидовна Федотова. – М., 2007. – 230 с.
4. Шаравин В. В. Применение сетевых учебно-методических комплексов в условиях профессиональной подготовки специалистов в вузе : дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук (13.00.08) / Виктор Викторович Шаравин. – Ставрополь, 2005. – 144 с.

Morokhov G.O. INFORMATION AND COMMUNICATION MEDIUM AS A MEANS OF MULTIMEDIA TRAINING OF FUTURE MANAGERS OF ORGANIZATIONS

This article examines information and communication environment as a means of multimedia training of future managers of organizations.

Keywords: information environment, multimedia, professional training, managers of organizations.

Надійшла до редакції 15.09.2011 р.

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

Р. М. Ніколаєвська

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті обґрунтовується роль і місце полікультурно-навчального збагачувального середовища у формуванні творчої особистості. Розглянуто напрями діяльності педагога в такому середовищі.

Ключові слова: полікультурне середовище, збагачувальне середовище, творча особистість, толерантність, діалог.

Николаевская Р. Н. ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

В статье обосновывается роль и место поликультурно-образовательной обогащающей среды в формировании творческой личности. Рассмотрены направления деятельности педагога в такой среде.

Ключевые слова: поликультурная среда, обогащающая среда, творческая личность, толерантность, диалог.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань освіти є формування особистості, яка орієнтується на саморозвиток, прогрес суспільства та пріоритет загальнолюдських цінностей. Людина, як особистість не є довершеною. Це процес, що потребує постійної духовної діяльності.

Актуальність цього дослідження полягає в прагненні знайти нові шляхи розвитку школи з поглибленим вивченням іноземної мови, охарактеризувати та обґрунтувати досвід формування полікультурно-освітнього збагачувального середовища, що сприяє розвитку творчої особистості школяра.

Значимість дослідження обумовлено зверненням не лише до практичних аспектів вирішення поставлених проблем, але й теоретичним узагальненням досвіду роботи Запорізької гімназії № 11 з поглибленим вивченням англійської мови, директор С. Ю. Непрядкіна) – її педагогічного та учнівського колективів. Це дає можливість визначити складові науково-педагогічного обґрунтування практичних рекомендацій щодо системного вирішення означеної проблеми та перевірити їх на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні дослідження концепції розвивального навчання, ролі соціокультурного середовища в цьому процесі сягають глибокої давнини. Думки про пріоритетність розвитку в процесі навчання висловлювали Сократ,

Демокріт, Квінталіан. Розвивали ці положення діячі епохи Відродження Ф. Рабле, М. Монтень, струнку педагогічну систему, спрямовану на розвиток учнів, створив Я. А. Коменський. Проблеми розвивального виховання визначив у своїх працях Ж.-Ж. Руссо, теорія розвивальної освіти знайшла своє відображення в системі педагогічних поглядів І. Г. Песталоцці.

Сучасна педагогічна наука звернулася до аналізу ролі й місця “культурно-освітнього простору” [1; 2; 9]. Великого значення у розробці проблеми набувають роботи авторів, які дослідили формування особистості, проаналізували процеси “соціалізації” та “індивідуалізації” (В. В. Краєвський, Ю. І. Кривов, А. В. Петровський та ін.), розробили концепції нового педагогічного мислення (В. В. Давидов, С. В. Кульневич, П. Г. Щедровицький та ін.).

Проблеми толерантності, діалогу, що мають безпосереднє відношення до формування концепції культурного виховання та освіти, знайшли відображення у відомих працях М. Бахтіна, Ю. Лотмана, В. Біблера та ін.

Метою статті є обґрунтування ролі полікультурно-освітнього збагачувального середовища (ПКОЗС) у формуванні творчої особистості, здатної до самоосвіти, до толерантності й діалогу в полікультурному суспільстві, яка володіє активною громадянською позицією.

Дослідження феномену полікультурно-освітнього збагачувального середовища (ПКОЗС), сприяло формуванню нових підходів та інноваційних рішень проблеми комплексного розвитку творчої особистості учня. Системній діяльності творчої лабораторії гімназії також сприяло вивчення освітніх технологій Школи діалогу культур (В. Біблер), вивчення та творче узагальнення досвіду роботи Кримської гімназії-інтернату для обдарованих дітей (директор М. Ш. Кангієв).

Для досягнення сформульованих цілей були поставлені завдання, із яких найбільш значимі такі:

- розглянути провідні принципи інноваційної діяльності в освіті як знакового явища сучасної педагогіки;
- проаналізувати ідеї розвивального навчання в історії світової педагогічної думки;
- дати теоретичне обґрунтування феномену особистості як суб'єкта освітнього простору;
- розкрити зміст поняття полікультурно-освітнього збагачувального середовища та його ролі в системі розвитку творчих здібностей учнів;
- дослідити явища толерантності та діалогу як факторів формування педагогічного та учнівського колективів у полікультурному та поліконфесійному суспільстві;

- на прикладі життєдіяльності колективу гімназії створити акмеологічну модель освітнього закладу, мета якого – перехід на якісно вищий рівень цілісного розвитку особистості, самовиховання та самореалізації педагогів та гімназистів.

Наукову новизну складають такі отримані результати:

- розробка акмеологічної моделі діяльності освітнього закладу в умовах полікультурного середовища;
- розкриття ролі толерантності та діалогового спілкування в середовищі учнів, батьків і педагогів, які представляють різні етноси та релігійні конфесії, що мають першочергову значимість у поліетнічному та полікультурному суспільстві;
- уточнення сутності феномену “полікультурно-освітнього збагачувального середовища”, його вплив на основні параметри діяльності педагогічного та учнівського колективів, на формування особистісних смислів та ціннісних орієнтацій гімназистів;
- узагальнення основних інноваційних педагогічних ідей, що знайшли втілення в освітній діяльності гімназії.

Досягнення практичної педагогіки та найновіші дослідження в області дитячої обдарованості показують, що “збагачення” навчальних програм та освітнього процесу в цілому, створення певного соціокультурного середовища в навчальному закладі стимулює розвиток особистості, дозволяє задовольнити пізнавальні запити учнів та вирішити проблему розвитку креативності обдарованих дітей.

На сучасному етапі особливого значення набувають процеси демократизації та гуманізації освіти. У якості пріоритетів виступають не тільки конкретні емпіричні знання, здобуття яких учнями вважалося основним завданням учителя-предметника, а й сам учень, його інтелектуальний, духовний та фізичний розвиток, творче розкриття його потенційних можливостей, його здібностей, створення відповідних умов полікультурно-освітнього середовища, які б допомогли гімназисту сформуватися як особистості та вільно обирати свій життєвий шлях.

У контексті освітніх інновацій у гімназії особливе місце займають концепції, що пов'язані з поняттям “середовище полікультурного освітнього простору”. Нові завдання гімназії, соціокультурні процеси, що пов'язані з акмеологічними дослідженнями, гуманізацією, гуманітаризацією, розширенням інформаційного простору та ін., визначають вибір шляхів організації простору як важливої умови соціалізації та індивідуалізації гімназистів. Такий полікультурно-освітній простір є багатоваріантним, що забезпечує вільний розвиток школяра в навчально-виховному процесі.

Полікультурно-освітній простір – це розвивальна освітня цілісність, де структурні компоненти культур використовуються суб'єктами освітнього процесу для засвоєння й трансляції гуманістичних цінностей. Згідно з рекомендаціями Н. В. Щигольової [9], модель культурно-освітнього простору гімназії містить у собі:

- просторово-семантичний компонент (архітектурно-етичну організацію життєвого простору гімназистів, символічний простір школи);
- змістовно-методичний компонент (концепція навчання, виховання, навчальні плани та програми, форми й методи організації освіти, учнівського дослідницького простору, тощо);
- комунікаційно-організаційний компонент (розподіл ролей, цінності та установки суб'єктів освіти, комунікаційна сфера – стиль спілкування та викладання, організаційні умови – наявність творчих груп педагогів та ін.).

Звернемося до характеристики категорії “середовище”. За визначенням Н. В. Щигольової, “...середовище – соціальний простір, що оточує людину, зона безпосередньої активності індивіду, його найближчого розвитку і дії” [9].

Само по собі полікультурне середовище не гарантує розвитку. Це можливо лише тоді, коли у фокусі уваги педагога з'являться глибокі особистісні зміни, які можуть виникати під впливом різних факторів полікультурного простору.

Перетворення навколишньої дійсності учня в середовище, що здатне впливати на особистість, стає пріоритетним педагогічним завданням. Реалізацію проблеми запрограмовано в акмеологічній моделі гімназії, нею передбачено моделювання особливого освітнього простору – розвивального середовища та оволодіння особистісно-орієнтованими технологіями, що сприяють здійсненню самоформування індивідуально-особистісних смислів.

Розвивальне середовище характеризується інформаційним насиченням, якого достатньо для самостійного вирішення життєвих ситуацій, проблемністю та комфортністю (гімназист може відчувати себе впевненим, захищеним у всіх видах своєї дослідницької, пізнавальної та результативної діяльності).

Концепція полікультурного освітнього середовища поглиблена нами поняттям “збагачувальне” – ПКОЗС (полікультурно-освітнє збагачуюче середовище), яке не тільки відкриває нові можливості, але й ставить підвищені вимоги до особистості, до її здібностей самоорганізації, самоосвіти, саморозвитку. Це ж стосується й учителів, від яких вимагається більш високий рівень освіченості та професійної культури. Гімназія, як освітній заклад, має великий потенціал для

вирішення проблеми формування соціально адаптивної, гуманістично спрямованої особистості учня, який здатний розбудовувати демократичну Україну, жити у відкритому суспільстві, різносторонньо реалізувати себе, та в своїй життєдіяльності керується загальнолюдськими й культурно-національними цінностями. Ця мета має довгостроковий і стратегічний характер.

Таким чином варто окреслити такі аспекти:

- Інноваційна освітня діяльність освітнього закладу є невідкладною сучасною вимогою.
- Завданням освітньо-виховного процесу стає розвиток творчої особистості, що володіє загальнокультурною компетенцією.
- У числі освітніх інновацій особливе місце займає концепція, що визначає роль полікультурно-освітнього середовища та мультикультурного простору у формуванні особистості гімназиста (В. Біблер та ін.).

Становлення особистості – одна із основних функцій педагогічної діяльності. Дослідження та практична діяльність педагогічного колективу показали, що тільки в процесі творчої діяльності людина створює сама себе, здійснює свою соціальну роль, реалізує свою індивідуальну сутність. Наше дослідження показало продуктивність використання інноваційних педагогічних технологій, а саме: створення творчої атмосфери, культивування інтересу до ініціатив та нововведень, створення соціокультурних умов (середовища), що сприяють розвитку творчої сутності особистості, ініціювання найбільш перспективних нововведень, продуктивних проектів в умовах реально діючої освітньої системи, переведення перспективних нововведень у реально діючу освітню та виховну системи та ін.

Новий тип освіти, який формується одночасно з новим типом цивілізації XXI століття, вимагає нового типу педагога, який володіє новими якостями, забезпечує продуктивність професійної діяльності в системі освіти. Акмеологічна орієнтація особливо актуальна для сучасного суспільства, у якому домінують настрій, апатія, бездуховність і погіршення загальної соціальної ситуації. У зв'язку з цим значно підвищилася соціальна роль системи освіти, її стратегічна й ідеологічна функція, перебудова самосвідомості людини, розуміння механізмів саморозвитку й становлення індивідуальності. Саме акмеологічний підхід у якості мети освіти пропонує цілісний розвиток людини і в якості найвищої цінності розглядає індивідуальність.

Сучасній школі потрібний якісно новий тип педагога: педагог-акмеолог. Тому творчою лабораторією педагогів Запорізької гімназії № 11 на засадах дослідження теорії й практики змодельовано, уведено в апробацію й реалізацію на практиці акмеологічну модель освітньої діяльності педагога (рис. 1).

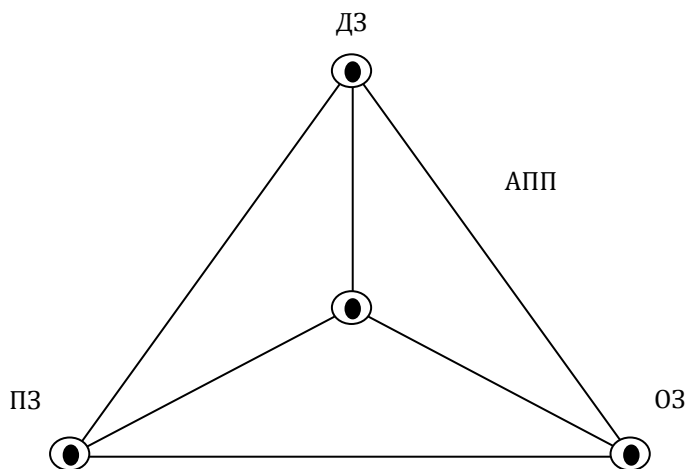


Рис 1. Акмеологічна модель освітньої діяльності педагога

ПЗ – професійна зрілість

ОЗ – особистісна зрілість

ДЗ – духовна зрілість

АПП – акмеологічна позиція педагога

Якість освіти залежить від реалізації багатьох компонентів освітньої системи й, у першу чергу, від якості особистісно-кваліфікаційних характеристик професійної діяльності педагога. Якості, властиві педагогу-акмеологу досліджують й апробують вчителі гімназії за напрямками:

- **спеціаліст із питань розвитку дитини** з відповідного предмету навчання, який володіє науковими корекційно-розвивальними технологіями й технологіями розвитку обдарованості та творчості;

- **методологічна культура вчителя**, його методологічна компетентність у контексті сучасної філософії освіти, здатність здійснювати не тільки традиційне інформаційно-знаннєве накопичення знань, а й інші актуальні особистісні освітні результати в школярів.

- **нове професійне мислення педагога** на основі нової парадигми освіти, яке складається не тільки з предметних установок, але й мотиваційно-ціннісних орієнтацій;

- **науково-педагогічна компетентність педагога**, яка забезпечує високий рівень професійної діяльності, а також нові види професійної грамотності: методологічну, предметно-розвивальну, психологічну, валеологічну, акмеологічну;

- **нові професійні й особистісно значущі якості, які забезпечують творчу самореалізацію індивідуальності педагога:**

а) **духовна зрілість** як високий рівень духовного розвитку особистості, його сила духу й моральність, як мудрість життя, осмислення необхідності жити й працювати на совість, творити добро, нести любов людям;

б) **особистісна зрілість** як самостійність і відповідальність за прийняті життєві й професійні рішення, за їхній вибір і прогнозування результатів;

в) **професійна зрілість** як готовність до інноваційної професійно-педагогічної діяльності (компетентність, спрямованість, педагогічна майстерність тощо);

г) **акмеологічна позиція педагога** як похідна його професійного, особистісного й духовного розвитку, гуманістична установка на забезпечення успіху й здоров'я кожного учня, на досягнення високих результатів у педагогічній діяльності, розвиток творчості вчителя й учня в їхній взаємодії.

Творчою лабораторією гімназії розроблено й уведено в апробацію моделі творчої індивідуальності (рис. 2) і інноваційної діяльності вчителя (рис. 3).

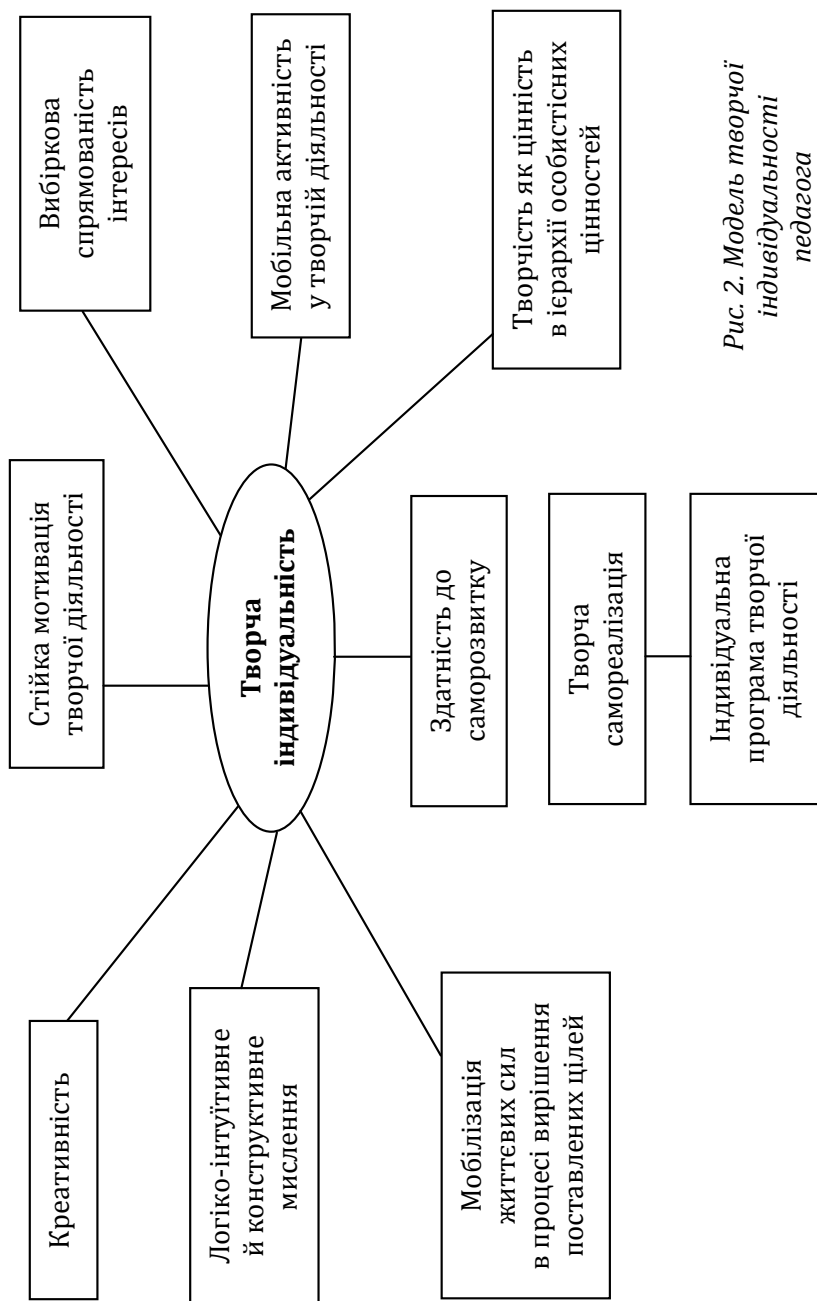


Рис. 2. Модель творчої індивідуальності педагога

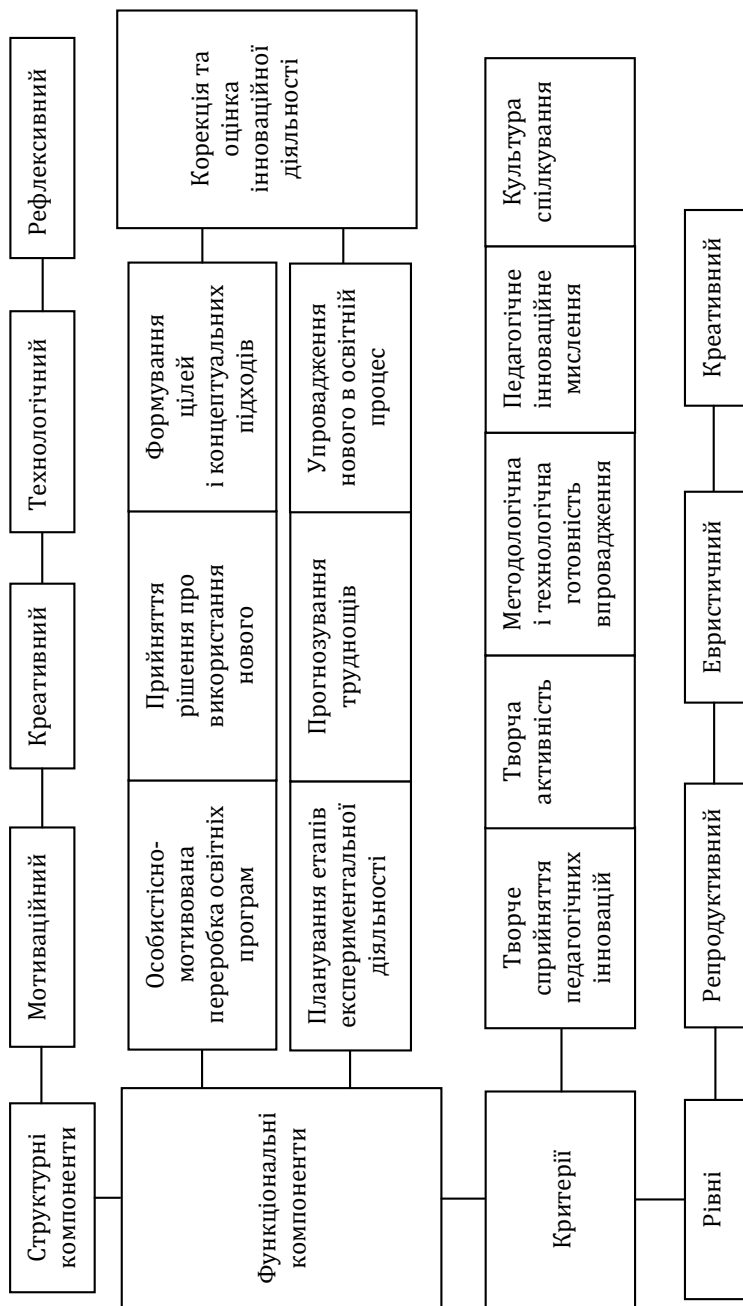


Рис. 3. Модель структури інноваційної діяльності вчителя

Як показав перший етап проведеного педагогічного експерименту, означені моделі відіграли роль засобу “м’якого” та “рефлексивного” управління професійним саморозвитком педагогів. Найбільш проблемними в їхній діяльності з’ясувалися такі показники, як формування критичності мислення учнів та організація самопрезентації й захисту продуктів творчої діяльності (результати самоаналізу).

У 2008 році п’ять учнів гімназії стали переможцями Міжнародного конкурсу “Акт на підтримку свободи – програма обміну майбутніх лідерів”. Їм надається право продовжувати навчання в Сполучених Штатах Америки.

Про результативність інноваційної діяльності свідчать дипломи лауреата Всеукраїнського конкурсу “Сто кращих шкіл України – 2006” у номінації “Школа успіху”, дипломи МОН України, Національної академії педагогічних наук України за високі досягнення у вдосконаленні змісту навчально-виховного процесу та інші високі показники освітньої діяльності гімназії.

Висновки. Таким чином, розробка на діагностичній основі обґрунтованих моделей акмеологічної освітньої та освітньо-інноваційної діяльності педагога в умовах полікультурного збагаченого середовища, сприяє обґрунтуванню акмеологічної концепції освітнього закладу. Реалізація описаної мобільної системи освітньої пошуково-дослідницької, експериментальної діяльності педагогічного колективу може призводити до високих результатів у навчанні, розвитку й вихованні гімназистів.

Подальшими напрямками досліджень є системна експериментальна реалізація акмеологічної моделі діяльності закладу освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания ДОС / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 288 с.
2. Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2002. – 476 с.
3. Гагин Ю. А. Акмеологические очерки педагогического совершенства / Ю. А. Гагин. – СПб. : БПА, 1999. – 156 с.
4. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А. А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 1999. – 309 с.
5. Максимова В. Н. Введение в акмеологию школьного образования / В. Н. Максимова. – СПб. : ЛСИРО, 2002. – 156 с.

6. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования / В. Н. Максимова. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 99 с.
7. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. – М. : Российский Фонд Фундаментальных исследований ; Институт педагогических инноваций РАО, 1995. – Вып. 1. – 110 с.
8. Психолого-акмеологическое обеспечение саморазвития личности в системе непрерывного образования / под. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2002. – 357 с.
9. Щиголева Н. В. Структура культурно-образовательного пространства [Электронный ресурс] / Н. В. Щиголева. – Режим доступа : <http://www.oim.ru>

Nikolaevskaya R. M. THE POLYCULTURAL ENVIRONMENT IN FORMATION OF THE CREATIVE PERSON OF THE PUPLE

In article the role of the polycultural educational enriching environment in formation of the creative person is proved. Directions of activity of teacher are considered in such environment.

Keywords: the polycultural environment, the enriching environment, the creative person, tolerance, dialogue.

Надійшла до редакції 16.03.2011 р.

ДОУНИВЕРСИТЕТСКАЯ ПОДГОТОВКА ПО ФИЗИКЕ: “ФИЗИЧЕСКОЕ СУДОКУ”

Е. П. Соколов

Запорожский национальный технический университет

В статье описывается обобщающее занятие по физике, посвященное формированию “энергетического” мышления у слушателей системы доуниверситетской подготовки. Главным инструментом этого занятия является специальная таблица, отражающая в энергетических терминах структуру рассматриваемой ситуации. Решение задачи сводится к поэтапному заполнению этой таблицы и во многом напоминает заполнение таблицы логической игры “Судоку”. В работе дается анализ логико-психологической деятельности учащихся при использовании метода “Физическое судоку”.

Ключевые слова: педагогика, доуниверситетская подготовка, физика, энергия, закон сохранения энергии, термодинамика, физическое судоку.

Соколов Е. П. ДОУНІВЕРСИТЕТСЬКА ПІДГОТОВКА З ФІЗИКИ: “ФІЗИЧНЕ СУДОКУ”

У статті описується узагальнювальне заняття з фізики, присвячене формуванню “енергетичного” мислення в слухачів системи доуніверситетської підготовки. Головним інструментом цього заняття є спеціальна таблиця, що відображає в енергетичних термінах структуру розглянутої ситуації. Розв’язання задачі зводиться до поетапного заповнення цієї таблиці й багато в чому нагадує заповнення таблиці логічної гри “Судоку”. У роботі дається аналіз логіко-психологічної діяльності учнів під час використання методу “Фізичне судоку”.

Ключові слова: педагогіка, доуніверситетська підготовка, фізика, енергія, закон збереження енергії, термодинаміка, фізичне судоку.

Постановка проблемы. Основной задачей системы доуниверситетской подготовки ЗНТУ является подготовка абитуриентов к дальнейшему обучению в техническом университете. Для достижения этой цели преподавателями ЗНТУ был создан специальный курс физики, носящий обобщающий, систематизирующий и развивающий характер. Этот курс получил название “Экзаменационная физика” [1-3].

При создании этого курса нам пришлось столкнуться с рядом методических проблем. Одной из таких проблем, о которой пойдет речь в этой статье, является проблема формирования у будущих

студентов “энергетического” мышления. Под этим термином мы понимаем умение учащегося анализировать физические явления на основе энергетических понятий и законов. То, что такое мышление необходимо будущему инженеру или ученому, – очевидный факт. Лагранжева и гамильтонова механика, квантовая механика, современная электродинамика базируются именно на энергетических понятиях.

К сожалению, опыт показывает, что у школьников “энергетическое” мышление существует, в лучшем случае, лишь на формальном уровне. Даже самые сильные из них всегда стараются перевести задачу с энергетическим содержанием на язык “кинематических” и “динамических” величин. Если же это невозможно (сложные термодинамические процессы, ядерная энергетика и т. д.), то задача оказывается для них непосильной. И такая беспомощность характерна не только для обычных школьников, но и для школьников-олимпиадников. Очень странная ситуация, если учесть, что школьные учебники включают в себя практически все необходимые энергетические понятия и законы.

На первых порах мы считали, что исправить существующее положение достаточно просто, и что если ввести в наш курс несколько полезных энергетических понятий и более ясно прописать некоторые определения, то проблема решится сама собой. Следуя этому, мы ввели в нашем курсе деление сил на потенциальные и непотенциальные, придали теореме об изменении кинетической энергии более удобную, на наш взгляд, форму, ввели специальные занятия, посвященные энергетическим вопросам механики, термодинамики, электродинамики и ядерной энергетики [4-5]. Однако, добиться поставленной цели нам не удалось. По-прежнему находились целые циклы задач, которые оставались непосильными для наших слушателей. Чего-то не хватало и нашему курсу! Вопрос – чего?

На сегодняшний день мы пришли к выводу, что для формирования “энергетического” мышления учащихся необходимо проводить дополнительные обобщающие занятия, посвященные рассмотрению *общих законов, связывающих между собой энергетические понятия*. К таким общим законам мы относим: закон сохранения механической энергии, первый закон термодинамики, уравнение баланса механической энергии (теорема об изменении кинетической энергии), закон сохранения энергии в электродинамике, закон сохранения энергии при ядерных превращениях.

А самое главное, рассмотрение этих вопросов, с нашей точки зрения, необходимо проводить с использованием специальной таблицы комплексного характера, отражающей в энергетических

терминах структуру рассматриваемой ситуации. При этом решение сводится к поэтапному заполнению ячеек таблицы с помощью энергетических законов, что очень напоминает заполнение таблицы логической игры “Судoku”. Главное достоинство предлагаемого метода заключается в том, что он позволяет сделать ход решения наглядным и понятным.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросы анализа логико-психологической деятельности учащихся при решении учебных физических задач, в том числе и с энергетическим содержанием, неоднократно рассматривались в учебно-методической литературе [6]. Среди ученых, работавших с этой проблемой, можно отметить А. И. Бугаева, Р. И. Низамова, А. И. Павленко, Н. С. Пурышеву, А. В. Усову, Л. В. Тарасова, М. М. Тулькибаеву, Л. М. Фридмана, А. Ф. Эсаулова и других. Теоретические разработки этих ученых использовались нами при создании представляемого здесь обобщающего занятия.

Цель статьи. Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы на конкретных примерах дать описание метода “Физическое судoku”. Этому посвящены три первых раздела основной части статьи. В заключительном разделе мы проводим логико-психологический анализ деятельности учащихся при использовании этого метода на основе теоретических положений, сформулированных в работе А. И. Павленко [6].

Основная часть статьи.

1. Первое знакомство с методом “Физическое судoku”

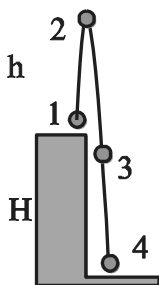
Первый раз “Физическое судoku” появляется в нашем курсе в четвертом модуле “Молекулярная физика и основы термодинамики” [7]. Занятие с таким названием мы проводим сразу же после практического занятия “Применение первого закона термодинамики к изопроцессам”.

Выбор именно этого места неслучаен. Опыт показывает, что при традиционном изложении энергетические вопросы термодинамики практически не воспринимаются слушателями. В лучшем случае здесь можно говорить лишь о формальном знании, и наши слушатели чувствуют это. Вот почему сообщение о том, что сейчас мы познакомим их с чудо-методом, которому не страшны самые сложные задачи, встречается с живым интересом.

Первые два примера мы берем из механики. Это как раз те задачи, которые, как мы говорили выше, очень плохо решаются нашими слушателями, несмотря на то, что и закон сохранения механической энергии уже пройден, и все энергетические термины им уже знакомы. Ну что же, тем интересней им будет следить за разговором.

Задача 1. Камень массой $m = 1 \text{ кг}$ бросают вертикально вверх с башни высотой $H = 40 \text{ м}$ (рис. 1 а). Камень поднимается еще на высоту $h = 10 \text{ м}$ и падает вниз. Чему будет равна кинетическая энергия камня в тот момент, когда она станет равной потенциальной?

Для того чтобы охватить нашим методом и другие задачи, связанные со свободным падением тел, мы обычно добавляем к основному вопросу задачи еще несколько других: “Чему равна начальная кинетическая энергия камня?”, “Чему равна максимальная кинетическая энергия камня?”, “Чему равна максимальная потенциальная энергия камня?”



а)

	E	E_k	E_p
1			
2			
3		?	
4			

б)

Рис. 1. Симультантный образ задачи и ее “пространство состояний”

Решение. Первое, с чего мы начинаем решение, – определяем круг энергетических величин, которые могут быть полезными в данной задаче. Слушатели сразу называют кинетическую и потенциальную энергии (эти слова есть в условии), а мы подсказываем – полезно еще ввести полную механическую энергию.

Второй шаг – определяемся с точками траектории, которые следует рассмотреть. В предложенной задаче мы выделяем четыре точки (рис. 1 а): начальную, самую верхнюю, искомую и самую нижнюю.

А теперь самое главное. Чтобы все было бы перед глазами, мы предлагаем нашим слушателям таблицу (рис. 1 б). Пока в ней все клетки пустые, и только знак вопроса отмечает клетку, в которой должен стоять ответ на первый вопрос. Первый этап решения закончен – мы построили то, что можно назвать “пространством состояний” нашей задачи.

	E	E_k	E_p
1			400
2			500
3		?	
4			0

а)

	E	E_k	E_p
1			400
2		0	500
3		?	
4			0

б)

Рис. 2. Результат работы частных формул

Начинаем второй этап – заполнение таблицы. Предлагаем нашим слушателям поработать с формулами для потенциальной $E_p = mgh$ и кинетической энергии $E_k = mV^2/2$. Спустя некоторое время в трех клетках правого ряда появляется три числа (рис. 2 а) – формула для потенциальной энергии сработала. А вот с кинетической энергией сложнее: в задаче нет ни одного явно заданного значения скорости, и поэтому ни одного значения кинетической энергии мы вычислить не можем! Кроме...?

Кроме нуля! Формула кинетической энергии позволяет нам сделать только один, но очень важный шаг, – мы можем поставить ноль в клетку кинетической энергии для точки “остановки” № 2. Формулы для кинетической и потенциальной энергии сыграли свою роль (рис. 2 б)!

Если теперь вы попросите своих слушателей заполнить хотя бы еще одну клетку таблицы, то, скорее всего, они не смогут этого сделать! Это говорит о том, что мы обнаружили нечто неправильное в их мышлении, и это нечто не позволяет им двигаться дальше. Вопрос – что представляет собой это нечто?

В нашей практике мы называем обнаруженную ситуацию “обратной перспективой” восприятия физических понятий. Объясним этот термин.

Перспектива (от лат. *perspicio* – ясно вижу) – система изображения объемных тел на плоскости, передающая их собственную пространственную структуру и расположение в пространстве. Обратная перспектива – это когда все наоборот, далекое изображается близким, близкое – далеким¹. Вот так же и у наших слушателей – частные формулы, формулы для вычисления отдельных видов энергии, лежат в их поле понятий на переднем плане. А общие формулы,

¹ Несмотря на кажущуюся абсурдность такой системы изображения, именно она была присуща первобытной живописи, а также искусству Древнего Востока и древнерусской живописи.

связывающие энергетические понятия, лежат на заднем плане. Наши слушатели просто не видят их! Подсказываем:

“Воспользуйтесь определением полной механической энергии $E = E_k + E_p$!”

	E	E_k	E_p
1			400
2	500	0	500
3		?	
4			0

а)

	E	E_k	E_p
1	500		400
2	500	0	500
3	500	?	
4	500		0

б)

	E	E_k	E_p
1	500	100	400
2	500	0	500
3	500	250	250
4	500	500	0

в)

Рис. 3. Счет 8:4 в пользу общих формул

Мостик к первому столбцу перекинут (рис. 3 а). Но это еще не все, – и следующий шаг нашим слушателям не по силам. Теперь они не “видят” фундаментального закона природы – закона сохранения полной механической энергии $E = const$, – хотя, несомненно, знают его.

После второй подсказки все всем становится ясно (рис. 3 б). Слушатели буквально застывают. Они воочию увидели, что такое закон сохранения механической энергии, – во всех ячейках первого столбца стоит одно и то же число! Дальнейшее очевидно (рис. 3 в).

Если теперь для контроля спросить наших слушателей: “Чему равна кинетическая энергия камня в тот момент, когда она будет в четыре раза больше потенциальной?”, то они мгновенно ответят: 400 Дж. Понимание есть!

Следующей задачей мы закрепляем успех. Мы предлагаем ее для решения у доски под руководством преподавателя.

Задача 2. Тело, закрепленное на пружине жесткости $k = 200 \text{ Н/м}$, совершает гармонические колебания с амплитудой $A = 2 \text{ м}$. Найти кинетическую энергию тела в тот момент, когда оно находится в точке с координатой $x = A/2 = 1 \text{ м}$. Чему равно максимальное значение кинетической энергии?

Указание: энергия деформированной пружины рассчитывается по формуле $E_p = kx^2/2$.

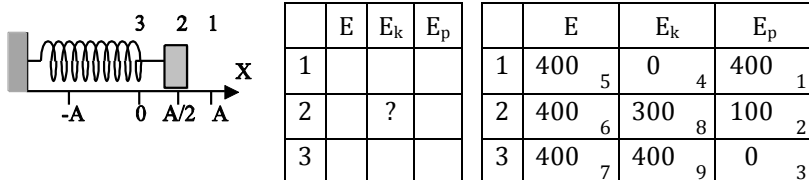


Рис. 4

Обсуждение. Рисунок и таблица – “пространство состояний” задачи – приводятся на рисунке 4. Маленькими цифрами указана очередность заполнения ячеек. Отметим, что слушателю, знакомому с темой “Задачи на сравнение” [8], достаточно провести вычисление лишь первого значения потенциальной энергии.

Первое знакомство с методом закончено. Подведем некоторые итоги.

Итак, первой причиной неудач наших слушателей при решении задач с энергетическим содержанием является спонтанно сформировавшаяся у них *“обратная перспектива” восприятия физических понятий*. Причина ее появления, на наш взгляд, следующая.

При изучении физики происходит не только знакомство учащихся с материалом, но и формирование у них личностного отношения к нему, деление формул и понятий на “очень важные”, “полезные” и “несущественные”. Категорию, отражающую отношение учащегося к тому, что он учит, можно назвать модальностью. Для того чтобы она была правильной, деление на “важное” и “неважное” следует производить на основе логических категорий: “общее”, “частное”, “единичное”. Но учащиеся, по нашим наблюдениям, делают свои заключения по внешнему впечатлению: часто или редко используется формула, сложно или просто она выглядит. Заключение по внешнему впечатлению называется “операцией трансдукции”² и, конечно, оно дает неправильные результаты [9, с. 330]. В результате у учащихся формируется *инвертированная модальность* (от лат. *inversio* – перестановка, переворачивание и *modus* – мера, способ), которую мы называем *“обратной перспективой” восприятия физических понятий*.

Использование “Физического sudoku” позволяет выправить это положение. Ведь теперь сила общих формул налицо: в первой задаче мы заполнили с их помощью восемь клеток из двенадцати, во второй – пять из девяти.

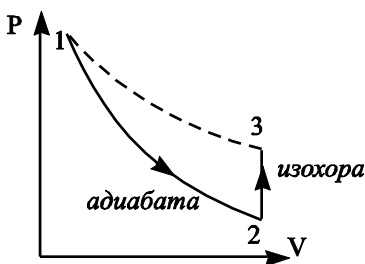
² Психолог Ж. Пиаже отмечал, что такой способ рассуждений свойственен детям, у которых еще не сформировались операции индукции и дедукции.

В заключение сформулируем сказанное в терминах популярной в нашей педагогике теории, которая называется “Таксономии образовательных целей Б. Блума” [10]. Шестым, высшим уровнем учебных целей, согласно этой теории, является “Оценка” – умение оценивать значение того или иного материала. Поэтому можно сказать, что “Физическое sudoku” позволяет строить занятия, нацеленные на достижение одной из высших целей образования.

2. Первый закон термодинамики

Следующий цикл задач для нашего занятия – это задачи на первый закон термодинамики. Как мы уже говорили, подавляющее большинство абитуриентов не могут правильно ответить даже на самые простые вопросы этой темы. Поэтому мы всегда начинаем здесь с самой простой задачи этого цикла.

Задача 3. Какую работу совершил газ в адиабатном процессе 1-2 (рис. 5а), если его внутренняя энергия уменьшилась в этом процессе на 500 Дж.



а)

	$Q =$	$\Delta U +$	$A_{\text{газ}}$
1-2			



	$Q =$	$\Delta U +$	$A_{\text{газ}}$
1-2	0	-500	500

б)

Рис. 5

Решение. После напоминания о том, что термодинамика идеального газа оперирует тремя “энергетическими” величинами (внутренней энергией газа $U = \frac{3}{2} \cdot \frac{m}{\mu} \cdot R \cdot T$, работой газа $A_{\text{газ}} = P \cdot \Delta V$ и количеством тепла Q), которые связаны первым законом термодинамики $Q = \Delta U + A_{\text{газ}}$, мы предлагаем нашим слушателям очень простую табличку, состоящую всего из одной строчки.

Знак вопроса в клетку для $A_{\text{газ}}$ мы ставим сами. Им остается внести в таблицу явно заданное число 500 Дж ($\Delta U = -500 \text{ Дж}$) и один нуль, заданный по контексту. После этого первый закон термодинамики, который мы “вписали” в заголовок таблицы, сразу дает ответ $A_{\text{газ}} = 500 \text{ Дж}$.

Решение этой задачи воспринимается слушателями как очень важная победа – они “увидели” решение! Теперь более сложная задача.

Задача 4. С идеальным газом проводят процесс 1-2-3, состоящий из адиабаты 1-2 и изохоры 2-3 (рис. 5 а). Конечная температура газа (в точке 3) равна начальной температуре (в точке 1). Какую работу совершил газ в адиабатном процессе, если в изохорном процессе он получил 200 Дж тепла?

Решение. Рисуем таблицу для трех величин (Q , ΔU и $A_{\text{газ}}$) и двух процессов (рис. 6а). Мы специально добавили к нашей таблице очень полезную нижнюю строчку для суммарных значений Q , ΔU и $A_{\text{газ}}$. Сделали это мы потому, что в условиях некоторых задач задаются значения именно суммарных величин. Так в нашем случае неявно задано, что $\sum \Delta U_i = 0$.

	$Q=$	$\Delta U+$	$A_{\text{газ}}$
1-2			?
2-3			
Σ			

а)

	$Q=$	$\Delta U+$	$A_{\text{газ}}$
1-2	0 ₂	-200 ₆	200 ₇
2-3	200 ₁	200 ₄	0 ₃
Σ		0! ₅	

б)

Рис. 6

Первым в нашей таблице появляется явно заданное число 200 Дж и два неявно заданных нуля (тепло, полученное газом при адиабатном расширении и работа газа в изохорном процессе). Применение первого закона термодинамики к средней строчке уменьшает количество неизвестных еще на одну. Но дальше остановка! Мы подсказываем: “Вы не использовали тот факт, что по условию задачи конечная температура газа равна начальной!” После этого слушатели уже без нашей помощи получают ответ $A_{\text{газ}} = 200$ Дж.

Этот пример хорошо показывает, насколько большое количество разнообразных операций приходится выполнять при решении задач такого типа. И это открывает нам вторую причину несостоятельности традиционного подхода – *невозможно без плана пройти такой лабиринт*. И слова здесь не помогут, нужна наглядность, нужно “Физическое судоку”.

Решение следующей задачи [11, с. 333] включает в себя уже элемент ... шахмат!

Задача 5. С идеальным одноатомным газом проводят цикл 1-3-2-1, состоящий из изотермы (1-3), изохоры (3-2) и адиабаты (2-1) (рис. 7 а). Какую работу совершил газ в изотермическом процессе, если известно, что в процессе изохорного охлаждения он отдал холодильнику 600 Дж тепла. КПД цикла считать равным $\eta=0,25$.

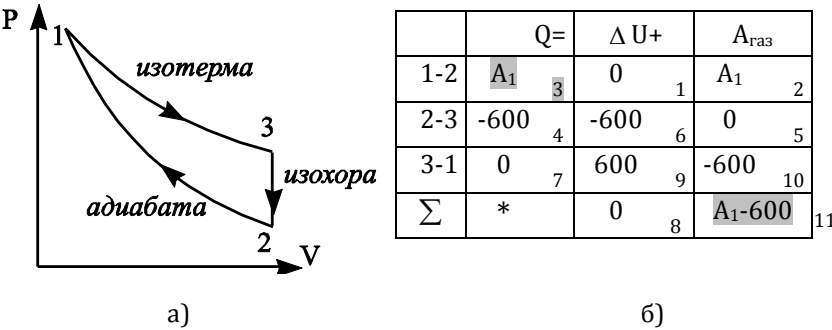


Рис. 7

Обсуждение. На рисунке 7 б мы приводим почти полностью заполненную таблицу к нашей задаче. Мы сделали одиннадцать шагов. Остается сделать последний шаг – связать неизвестную величину A_1 с КПД. И для этого нам предстоит сделать “ход конем”!

В задачах такого типа коэффициент полезного действия $\eta = A_{\text{общ}}/Q_{\text{пол}}$ может связывать клетки таблицы самым причудливым образом. В нашем случае он связывает клетку 11 (полная работа газа) с клеткой 3 (полученное тепло).

Записав это в виде уравнения $\eta = (A_1 - |Q|)/A_1$, мы получаем окончательный ответ $A_1 = |Q|/(1 - \eta) = 800 \text{ Дж}$.

Итак, рассмотрение цикла термодинамических задач закончено. Подведем некоторые итоги.

Вторая причина сложности задач с энергетическим содержанием заключается в их логической структуре. Рассматриваемые задачи – это “задачи-лабиринты” и без плана действий решить их невозможно!

Третья причина сложности носит, на наш взгляд, психологический характер и получает свое объяснение в теории гештальтов [12, с. 105]. Одна из главных идей этой теории состоит в том, что наше восприятие стремится объединить родственные объекты

в один устойчивый образ (гештальт), при этом часто отбрасывая “несущественные” детали. Такой процесс неизбежно происходит при традиционном решении. Как мы видели выше, для решения предложенных задач необходимо одновременно оперировать несколькими родственными величинами, имеющими очень длинные имена (например, “работа газа в адиабатном процессе” или “работа газа в изотермическом процессе” и т.д.). Разумеется, удержать раздельно в “оперативной памяти” такие величины у наших слушателей не получается. Они неизбежно сливаются в один гештальт с именем “работа”, после чего построить правильное решение уже невозможно. При использовании “Физического sudoku” каждая из таких величин изначально получает свой визуальный “гештальт” – ячейку таблицы, для которых процесс слияния не происходит. Итак, третью причину сложности можно определить как *невозможность поддержания постоянного расщепления ситуации задачи без специального опорного зрительного образа “пространства состояний”*.

Переходя к третьему разделу, отметим, что рассмотренные нами в механике и термодинамике задачи имели разную форму. В механике мы выделяли в процессе движения различные “состояния” (точки 1, 2, etc.) и пользовались функциями состояния (энергиями). В задачах термодинамики мы делили единый процесс на подпроцессы (участки 1-2, 2-3 и т.д.) и рассматривали функции, имеющие смысл для процессов (работу, изменение энергии, количество полученного тепла). Полезно различать эти типы задач. Для этого мы дадим им разные названия. Первые будем называть задачами типа I, вторые – задачами типа II.

3. Уравнение баланса механической энергии

Последнюю задачу нашего первого занятия мы обычно в шутку называем “самой популярной задачей”. Такое название мы дали ей потому, что встречали ее как на открытых занятиях по физике в седьмом классе, так и на устном вступительном экзамене на физический факультет университета. И везде она считалась задачей повышенной сложности!

Задача 6. Санки массой $m = 20$ кг съехали с горки высотой $h = 5$ м и, проехав некоторое расстояние по горизонтали, остановились. Какую работу необходимо совершить, чтобы затащить их в горку на прежнее место (по тому же пути и с той же скоростью)?

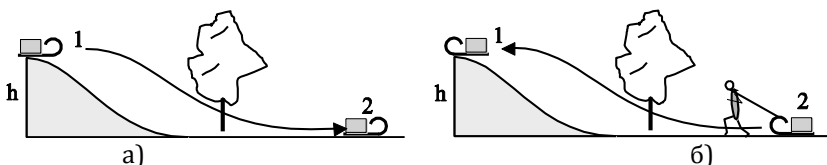


Рис. 8. Любишь кататься (а), люби и саночки возить (б)

Обсуждение. Это задача типа II. Приступаем к построению ее “пространства состояний”. Нам необходимо “расщепить” ситуацию, описанную в условии. В этом авторы нам немного помогли. К вербальному описанию ситуации они приложили рисунок. И, конечно, с рисунком, очевидно, что в данной ситуации мы имеем дело с двумя процессами: процессом 1-2 – скатывание санок с горки и процессом 2-1 – затаскивание санок на горку. Вывод: надо готовить таблицу с двумя строками. Отметим, что, несмотря на кажущуюся очевидность этого вывода, самостоятельно его делают отнюдь не все – траектория обоих процессов совпадает, поэтому расщепить действие задачи на два действия догадываются не все.

Приступаем к составлению списка “действующих лиц”. Понятно, что в нашей задаче активное участие принимают сила трения и человек. Смысл их деятельности заключается в изменении полной механической энергии системы. Поэтому уже привычный для нас закон сохранения энергии здесь не имеет места. В таких задачах нашим инструментом должно быть более общее уравнение – уравнение баланса механической энергии [1]:

$$A_{\text{внеш}} + A_{\text{тр}} = \Delta E,$$

здесь ΔE – изменение полной механической энергии, $A_{\text{тр}}$ – работа силы трения, $A_{\text{внеш}}$ – работа “внешней силы”, то есть силы, которую прикладывает человек или механизм. Выписанное уравнение является несколько иной записью теоремы об изменении кинетической энергии $\Delta E_k = A_{\text{пот}} + A_{\text{внеш}} + A_{\text{тр}}$. Мы посчитали в своем курсе полезным выделить отдельно работу непотенциальных сил, а работу потенциальных сил записали через изменение соответствующей потенциальной энергии $A_{\text{пот}} = -\Delta E_p$. Теперь это слагаемое можно объединить со слагаемым ΔE_k : $\Delta E_k + \Delta E_p = \Delta E$.

	$A_{\text{вн}} +$	$A_{\text{тр}} =$	ΔE
1-2			
2-1	?		

а)

	$A_{\text{вн}} +$	$A_{\text{тр}} =$	ΔE
1-2	0	-mgh	-mgh
2-1	?		mgh

б)

	$A_{\text{вн}} +$	$A_{\text{тр}} =$	ΔE
1-2	0	-mgh	-mgh
2-1	2mgh	-mgh	mgh

в)

Рис. 9

Таблица “Физического sudoku” построена (рис. 9 а). Приступаем к ее заполнению.

Фраза “Санки съезжают вниз и останавливаются” дает: $A_{\text{внеш}} = 0$ и $\Delta E = -mgh$, фраза “Мы затаскиваем санки наверх” – $\Delta E = mgh$. Итак, условие задачи задает содержание трех клеток из шести (рис. 9 б). Причем, одно (нулевое) значение задано по контексту (латентно). Уравнение баланса энергии позволяет полностью заполнить первую строчку, $A_{\text{тр}} = -mgh$. Осталось спуститься с первой строчки на вторую. Как это сделать?

Здесь нам придется на мгновение перейти с энергетического языка на язык “Кинематики” и “Динамики” и вспомнить определение работы силы $A_{\text{тр}} = F_{\text{тр}} \cdot S \cdot \cos \varphi$. Из него вытекает решающий вывод: в процессах 1-2 и 2-1 работа силы трения одинакова, ведь мы затаскиваем санки на горку по той же самой траектории (докажите)! Последний шаг очевиден (рис. 9 в).

В дальнейшем описанный прием, когда для установления соотношений между энергетическими величинами совершается переход на язык сил и перемещений, мы будем называть “Методом спуска”.

Ответ: $A_{\text{внеш}} = 2mgh = 2000 \text{ Дж}$.

В заключение занятия бывает интересным проверить достигнутые результаты, предложив слушателям для решения немного видоизмененный вариант задачи 6.

Задача 7. Санки массой $m = 20 \text{ кг}$ съезжают без начальной скорости с горки высотой $h = 5 \text{ м}$. На горизонтальном участке они на скорости $V = 4 \text{ м/с}$ врезаются в дерево и останавливаются. Какую работу необходимо совершить, чтобы затащить санки от дерева обратно на горку? ($A_{\text{внеш}} = 2mgh - mV^2/2 = 1840 \text{ Дж}$)

Первое занятие “Физическое sudoku” закончено. Однако, если это было открытое занятие для учителей, то при его обсуждении обязательно разгорятся споры.

– А не лучше ли для решения шестой задачи использовать не ваше, слишком абстрактное уравнение, $A_{\text{внеш}} + A_{\text{тр}} = \Delta E$, а более понятный учащимся закон сохранения энергии $A_{\text{внеш}} = \Delta E + Q$? Ведь гораздо проще объяснить школьникам, что при движении санок вниз за счет трения выделилось 1000 Дж тепла, чем говорить, что работа силы трения равна (–1000 Дж)!

– Конечно, понятие выделившегося тепла гораздо проще для восприятия, чем понятие работа силы трения. Все легко поймут, что означают слова “выделилось 1000 Дж тепла”, но нужна серьезная умственная работа, чтобы осмыслить слова “работа силы

трения равна -1000 Дж ". Да, понятие выделившегося тепла удобнее, но, к сожалению, им одним не обойтись.

Как, например, вы объясните, что при движении вниз и при движении вверх выделяется одинаковое количество тепла?

– Так ведь траектории одинаковы?!

– Это не доказательство! А вот для работы силы трения равенство доказать можно:

$$A_{\text{тр}}(1 \rightarrow 2) = \int_1^2 F_{\text{тр}} \cdot \cos \varphi \cdot dl = - \int_1^2 \mu \cdot N \cdot dl = - \int_1^2 \mu \cdot m \cdot (g \cos \alpha + V^2 / R) \cdot dl = A_{\text{тр}}(2 \rightarrow 1).$$

Обе работы будут равны, если добавить к условию задачи (как мы и сделали), что в каждой точке траектории скорости в первом и втором процессах одинаковы. А иначе, даже при одной и той же траектории никаких равенств нет!

Следующий вопрос, уравнение баланса механической энергии $A_{\text{внеш}} + A_{\text{тр}} = \Delta E$ вытекает из теоремы об изменении кинетической энергии, а как вы докажете предлагаемое вами уравнение?

– Если, например, сказать, что $Q = -A_{\text{тр}}$...

– Стоп! Да, в нашем случае это так. Но, например, когда машина разгоняется без проскальзывания, работа силы трения положительна и предложенное вами равенство становится абсурдным!

– ...??

Пока наши оппоненты размышляют над сказанным, мы сформируем четвертую причину, из-за которой энергетические задачи так сложны для решения.

Многие энергетические вопросы не достаточно четко проработаны в методической литературе. Следует глубже разработать вопросы, связанные с превращением механической энергии во внутреннюю энергию.

4. Анализ логико-психологической деятельности учащихся на обобщающем занятии "Физическое sudoku"

В процессе решения приведенных выше задач можно четко выделить два этапа. Первый этап – этап создания "пространства состояний" задачи (создание таблицы). Второй этап – этап вычислений (заполнение таблицы).

Эти два этапа кардинально различаются по характеру умственной деятельности и, это очень важно, по степени сложности – практика показывает, что первый этап для наших слушателей гораздо сложнее второго. Обсудим сказанное подробнее.

Последовательность действий на первом этапе следующая: переход от условия задачи к рисунку, а затем от рисунка к "пространству состояний". В терминах психологии первый переход можно

описать как переход от *сукцессивного* (последовательно разворачивающегося), вербального описания ситуации к ее *симультанному* (одномоментно схватываемому) образу [9, с. 211]. А какое название можно предложить следующему переходу, переходу от визуального образа к “пространству состояний”?

E fructu arbor cognoscitur!³ Главным результатом последнего перехода является *мультипликация* – многократное увеличение количества “действующих лиц” (объектов задачи). Наряду с чувственно воспринимаемыми объектами (санки, горка, остановка, подъем etc.) у нас появляется громадное количество (в задаче № 5 – двенадцать) абстрактных объектов с неестественно длинными именами (например, “работа газа в изотермическом процессе”). На наш взгляд, этот логический процесс имеет смысл назвать “*процессом логического расщепления ситуации задачи*”.

Обоснование такому выбору можно дать следующее. Во-первых, понятие “расщепление” всегда ассоциируется с мультипликативностью (увеличением количества). Во-вторых, “расщепление” ассоциируется с выполнением определенной работы, с приложением усилий. Эта ассоциация подчеркивает психологическую особенность происходящего процесса – расщепление сложившегося гештальта “задача № 1” к гораздо более объемному гештальту “пространство состояний задачи № 1”. И, несомненно, это ментальное (умственное) действие требует определенных усилий.

И, наконец, процесс расщепления – один из главных процессов научного познания. Например, когда в XIX веке стало ясно, что спектральные линии – это особенность излучения атомов, то экспериментаторы сразу же поместили атомы в сильные магнитные и электрические поля. В этих новых экстремальных условиях произошло расщепление спектральных линий (эффект Зеемана и эффект Штарка), и вместо одной в спектре появилось множество линий. Стало ясно, что реальный атом, в отличие от атома Демокрита, сложный объект.

Итак, “*процесс логического расщепления*” для задач с энергетическим содержанием является сложным логико-психологическим процессом. И, как показывает опыт, при традиционном подходе он остается совершенно скрытым от учащихся даже после решения задачи у доски под руководством преподавателя.

Для осознанного выполнения этого действия нужен инструмент, и этим инструментом является “Физическое sudoku”. Его сила заключается в том, что он вводит в “пространство состояний”, как

³ По плоду узнается дерево!

говорят математики [13], *естественную структуру прямого произведения*. Если мы знаем, что у нас в результате должна появиться двумерная таблица, то нам нет необходимости по отдельности работать с каждым объектом задачи. Нам, с одной стороны, достаточно провести расщепление симультанного образа на необходимое количество этапов (или выбрать необходимое число точек-“состояний”), а с другой – выбрать необходимое количество энергетических понятий. В этом и заключается идея прямого произведения: проведя k и t разбиений, мы получаем $k \cdot t$ объектов, каждый из которых характеризуется двумя “координатами” i ($1 \leq i \leq k$) и j ($1 \leq j \leq t$).

Применение теории расщепления к решению “Судоку”. Многое из описанного выше можно и интересно наблюдать при заполнении обычной таблицы “Судоку”. Поэтому опишем вкратце, как развитый в работе подход может быть применен к этому модельному случаю.

Таблица “Судоку” – это квадратная таблица 9×9 (матрица), в некоторых клетках которой проставлены числа от 1 до 9. Требуется вписать цифры в пустые клетки таблицы так, чтобы в каждом столбце, каждой строке и в девяти меньших квадратах 3×3 не было бы одинаковых цифр. Идея игры заключается в том, что уже предоставленные числа однозначно определяют, что в некоторых пустых клетках должны стоять определенные цифры. Назовем действия, результатом которых является определение этого набора, *циклом*. Тогда “пространство состояний” цикла имеет структуру прямого произведения $D_2 \times R_9$.

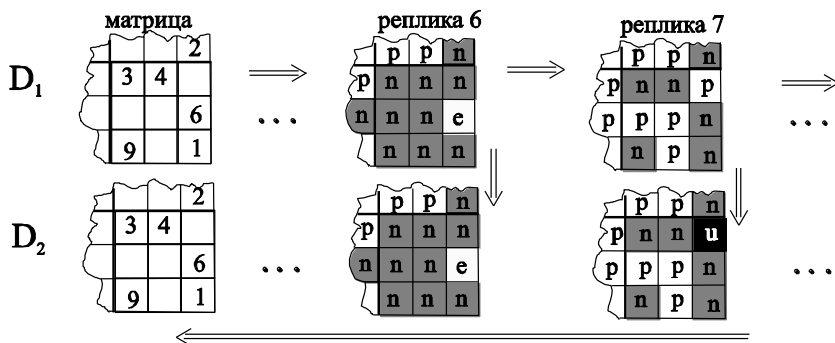


Рис. 10. Пространство состояний “Судоку”

R_9 – набор девяти таблиц-реплик 9×9 (для каждой цифры i), каждая клетка которых может иметь четыре состояния. Состояние “ e ” – в соответствующей клетке матрицы уже *стоит* цифра i . Состояние “ n ” – цифра i никогда *не может стоять* в этой клетке потому, что в этой клетке матрицы либо стоит другая цифра, либо цифра i стоит в строке, в столбце или в малом квадрате, к которым принадлежит рассматриваемая клетка матрицы. Состояние “ p ” – цифре i *не запрещено* стоять в этой клетке матрицы. И состояние “ u ” – цифра i *должна* стоять в этой клетке ⁴.

D_2 – набор из двух последовательно выполняемых шагов. На первом шаге по информации, содержащейся в матрице, каждой из 81 клетки каждой таблицы-реплики присваивается одно из состояний “ e ”, “ n ”, “ p ”. На втором шаге по информации, содержащейся в таблице-реплике, для всех ее клеток, находящихся в состоянии “ p ”, решается вопрос о переводе их в состояние “ u ”. Статус “не запрещено” должен быть изменен на статус “должна”, если либо в столбце, либо в строке, либо в малом квадрате этой реплики находится только одна клетка в состоянии “ p ”.

После завершения цикла во всех клетках матрицы, для которых в репликах есть состояние “ u ”, проставляются соответствующие цифры, и цикл повторяется снова до тех пор, пока все клетки не получат статусы “ e ” или “ n ” (“Судoku” решено), либо клетки с состоянием “ p ” не будут определять новых u -клеток (“Судoku” неправильно составлено). Простые “Судoku” – это те, в которых первые циклы дают много клеток в состоянии “ u ”, сложные – на каждом цикле появляется только одна u -клетка.

Зная описанный алгоритм и наблюдая за решающими “Судoku”, очень быстро обнаруживаешь, что стратегия каждого решающего сводится к тому, что он просматривает очень небольшую область (порядка 0,01 от общего объема) построенного нами “пространства состояний”. При этом, если для легкого варианта u -клетки находятся быстро, то в случае сложного варианта их поиск без наработки решающим некоторых эвристических приемов, скорее всего, будет неудачным.

Все здесь очень похоже на соотношение между традиционным подходом к решению энергетических задач и методом “Физическое судoku”. Работая традиционно, мы видим лишь небольшие кусочки изучаемого явления. Используя метод “Физическое судoku”, мы открываем нашему мышлению общую структуру рассматриваемых физических явлений.

⁴ От лат. *est* – есть, *non* – нет, *potest* – может, *ut* – должен.

Кроме этого, “Физическое sudoku” дает решающему возможность уберечь “пространство состояний” от обратного психологического движения – сжатия его в менее объемный и негодный для решения гештальт. Здесь таблица “Физического sudoku” ведет себя подобно жесткому каркасу, выдерживающему значительные сжимающие усилия натянутой на него упругой растянутой пленки.

Работа учащихся на втором этапе, этапе заполнения таблицы, представляет собой планомерное решение значительного количества “микрозадач” с использованием общих закономерностей, связывающих энергетические величины. При этом последовательность действий определяется решающим самостоятельно, в соответствии с текущим состоянием таблицы “Физического sudoku”. Анализ логико-психологических действий, которые при этом выполняет учащийся, можно найти в [6, с. 83].

Идея и стратегия работы на втором этапе легко усваиваются учащимися. После знакомства с “Методом спуска”, условием цикличности, “обратной перспективой”, большинству слушателей оказывается вполне по силам самостоятельно проходить этот этап. И обычно они делают это легко и с удовольствием.

Что касается первого этапа, этапа конструирования таблицы, то здесь ситуация иная – каждый раз при обращении к новому материалу нам приходилось помогать нашим слушателям. Обычно они затрудняются с выбором необходимых энергетических понятий и рабочего энергетического соотношения.

Что это – недостаток предложенного метода? Нет, просто мы обнаружили сущность [14] сложности энергетических задач. Поэтому именно на рассмотрении этого вопроса должны фокусироваться наши усилия в процессе планомерного формирования “энергетического мышления” слушателей системы доуниверситетской подготовки.

Выводы. 1. Для формирования “энергетического” мышления учащихся необходимо целенаправленно формировать у них систему умственных действий на самом высоком абстрактном уровне – уровне работы с энергетическими понятиями.

2. Эта система должна включать в себя умение логически “расщепить” ситуацию, описанную в задаче: выделить нужные состояния, определить круг рассматриваемых энергетических величин, выбрать рабочее соотношение между ними.

3. Приведенные выше примеры решения задач с энергетическим содержанием показывают, что для их решения приходится

выполнять большое количество самых разнообразных действий (определение величин, заданных по контексту, использование определений, законов, условия цикличности процесса etc.). Поэтому для решения полезно использовать специальную таблицу, которая дает наглядный “план” решения задачи.

4. Следует дополнительно разработать в курсе физики ряд специальных занятий, посвященных более глубокому описанию общих соотношений между энергетическими величинами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соколов Є. П. Екзаменаційна фізика. Лекції : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. : в 2 т. / Є. П. Соколов. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2009. – Т. 1. – 184 с.
2. Соколов Є. П. Екзаменаційна фізика. Лекції : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. : в 2 т. / Є. П. Соколов. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2009. – Т. 2. – 222 с.
3. Соколов Є. П. Збірник структурованих комплексних завдань з фізики : навчальний посібник для слухачів підгот. відділень та курсів вищ. навч. закл. / Є. П. Соколов, Д. І. Анпілогов. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2010. – 208 с.
4. Соколов Е. П. Изложение темы “Энергия в электростатике” в курсе физики факультета довузовской подготовки. Из опыта обучения на ФДП ЗНТУ / Е. П. Соколов // Проблемы дидактики фізики та шкільного підручника фізики в світлі сучасної освітньої парадигми : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету. Серія “Педагогічна”. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, 2006. – Вип. 12. – С. 166–169.
5. Соколов Е. П. “Энергетические линии” в учебном курсе “Экзамнационная физика” факультета довузовской подготовки [Электронный ресурс] / Е. П. Соколов // II Международная научно-практическая конференция “Образовательное пространство и индивидуальность: современная дидактика, диагностика качества образования” : электронный збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти. – Випуск №3. Дидактика. Теорія та методика навчання (м. Запоріжжя, 4-5 травня 2011 р.) / Запорізька обласна академія післядипломної педагогічної освіти. – Запоріжжя : ЗОАППО, 2011. – http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gumal/pages/vip3.html

6. Павленко А. І. Методика навчання учнів середньої школи розв'язуванню і складанню фізичних задач: (теоретичні основи) / Анатолій Іванович Павленко ; наук. ред. С. У. Гончаренко. – К. : ТОВ “Міжнар. фін. агенція”, 1977. – 177 с. : іл.. – Бібліогр.: С. 153–163.
7. Соколов Е. П. Комплекс структурированных заданий по физике ФДП ЗНТУ / Е. П. Соколов // Педагогічні науки та освіта : збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти / редкол. : А. І. Павленко (голов. ред.) та ін. – Вип. IV. – Запоріжжя : КЗ “ЗОІППО” ЗОР, 2009. – С. 92–103.
8. Соколов Е. П. Фізичні задачі на порівняння: з досвіду навчання на факультеті довузівської підготовки / Е. П. Соколов // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія “Педагогічні науки” : у 2 т. – Чернігів : ЧДПУ, 2006 – Вип. 36. – С. 135–138.
9. Лурия А. Р. Язык и сознание / Александр Романович. Лурия ; под редакцией Е. Д. Холмской. – Ростов н/Д. : изд-во “Феникс”, 1998. – 418 с.
10. Bloom B. Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The Cognitive Domain / Benjamin S. Bloom. – N.Y. : David McKay, 1956.
11. Сборник методических материалов письменных испытаний по математике и физике абитуриентов Московского Физтеха (1947–2006 гг.). Физика / сост. Д. А. Александров, И. Г. Почернин, И. Г. Проценко, М. Е. Сидорова, В. Б. Трушин, И. Г. Шомполов, Ю. В. Чешев ; под ред. И. Г. Шомполова. – М. : МФТИ, 2007. – 528 с.
12. Психология опущений и восприятий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Любимова, М. Б. Михалевской и Г. Ю. Любимовой. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Астрель, 2009. – 687, [1] с., [4] л. ил. – (Хрестоматия по психологии).
13. Арнольд В. И. Математические методы классической механики / Владимир Игоревич Арнольд. – М. : Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1979. – 432 с.
14. Гегель Г. Наука логики : в 3 т. / Георг Вильгельм Фридрих Гегель. – М. : Мысль, 1972. – Т. 3. – 371 с.

Sokolov E. P. PRE-UNIVERSITY TRAINING IN PHYSICS: "PHYSICAL SUDOKU"

In the article the description of the first practical training dedicated to the formation of "energy" thought of the students is given. The main instrument of this lesson is a special table showing the structure of the problem by using of the energy terms. The solution of the problem is reduced to the phased filling of this table. The solution is look like as the filling a table of the logical game "Sudoku". The logical-psychological analysis of the operations during of the solving of "Physical sudoku" is given.

Keywords: pedagogy, pre-university training, physics, energy, law of energy conservation, thermodynamics, physical sudoku.

Надійшла до редакції 10.12.2012 року

РОЛЬОВЕ СПІЛКУВАННЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ЧИТАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Т. А. Третьякова

Запорізький національний університет

У статті розглядається одна із ключових проблем методики викладання іноземних мов – формування комунікативної компетенції в читанні іншомовної літератури (як стратегічна мета) через застосування рольового професійного спілкування як методу, де принцип рольової організації займає одне із провідних місць.

Ключові слова: комунікативна компетенція, рольове спілкування, ігрова діяльність, ділова гра.

Третьякова Т. А. РОЛЕВОЕ ОБЩЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ КОМУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЧТЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается одна из ключевых проблем методики преподавания иностранных языков – формировании коммуникативной компетенции в чтении литературы на иностранном языке (как стратегическая цель) через использование ролевого профессионального общения как метода, в котором принцип ролевой организации занимает одно из ведущих мест.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, ролевое общение, игровая деятельность, деловая игра.

Постановка проблеми. У статті розглядається одна із ключових проблем методики викладання іноземних мов – формування комунікативної компетенції в читанні іншомовної літератури (як стратегічна мета) через застосування рольового професійного спілкування як методу, де принцип рольової організації займає одне із провідних місць.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розглядалася багатьма дослідниками, дидактами й методистами [1; 3; 7; 8 та ін.], але питання залишається відкритим із точки зору ефективності використання ігрового методу засобами організації професійного спілкування у формуванні комунікативної компетенції в читанні іншомовної літератури. Відсутність цілісних досліджень системи рольового спілкування в навчанні читання іншомовної літератури зумовлює актуальність визначення й реалізації деяких психолого-педагогічних умов та методичних засобів конструювання рольового спілкування в процесі формування комунікативної компетенції.

Метою статті є визначення способів ефективного застосування рольового спілкування як комплексу вправ – діяльнісних засобів формування комунікативної компетенції в читанні іншомовної літератури. Ефективність застосування рольового спілкування, на наш погляд, визначається такими параметрами: а) сформованістю теоретичних положень рольового методу (Д. Б. Ельконін, Б. Ф. Ломов, І. О. Зимняя, Г. О. Китайгородська та ін.), де принцип рольової організації займає одне із провідних місць; б) структурно-функціональним змістом моделі формування комунікативної компетенції в читанні іншомовної літератури, що дозволяє застосувати теоретичні положення рольового методу в розв'язанні практичних навчальних завдань (Г. О. Китайгородська).

Розроблена модель – багаторівнева структура трифазного процесу формування спроможності в читанні як спілкуванні: дотекстове – текстове – післятекстове спілкування, де кожна ланка забезпечує певний рівень сформованості комунікативної компетенції й характеризується своєю специфікою.

Головне завдання застосування рольового спілкування у формуванні комунікативної компетенції в читанні іншомовної літератури – забезпечення мотиваційного фону читання як специфічного виду спілкування (Г. О. Китайгородська). Текстовий матеріал опосередковує дійсність, а читання опосередковує спілкування, тобто вилучення еталонних дій із дійсності в процесі рольового спілкування має відбуватися опосередковано, без копіювання форми, на підсвідомому рівні. Дійсно, читаючи “доповіді американської делегації” (тексти, що підготовлені ситуативно для мотивованого читання), студенти не акцентують увагу на відмінності між навчальною та реальною ситуаціями, вони сприймають цю умовність як належне. Це відбувається тільки у випадку вилучення з реальної дійсності еталонів мотивів, формування їхнього природного ґенезу.

Дослідження системи рольового спілкування в навчанні іноземної мови дозволили визначити деякі психолого-педагогічні умови конструювання рольового спілкування в процесі формування комунікативної компетенції в читанні:

1. Рольове спілкування розглядається як система взаємодії суб'єктів спілкування та як відтворення в умовній формі головних параметрів дійсності на базі відповідного змісту мотивів, з одного боку, і як ефективний метод створення мотиваційного фону формування комунікативної компетенції в читанні, з другого.

2. У рольовому спілкуванні мають розвернутися різноманітні аспекти діяльності, які формують компоненти комунікативної компетенції в читанні.

3. Ураховуючи характер змісту мотивів рольового спілкування в навчанні читання, з метою актуалізації необхідних потреб на різних етапах, варто внести в сюжет і кожну з ролей комунікативні завдання (вправи) відповідних типів і підтипів.

4. Варто враховувати принципи проблемності, двоплановості, імітаційного моделювання, виробничої необхідності, діалогічного спілкування.

5. Ураховуючи зміну і втрату потреби, що формує головний мотив діяльності читання, необхідно перешкоджати розвиткові цього процесу: а) запобігати втрачання почуття гри (у зв'язку з суворою регламентацією дій, вербалізацією правил гри, відсутністю мотивацій); б) перешкоджати розвиткові почуття втоми, нудьги, незадоволеності.

Ці умови залежать від багатьох причин: від сформованості предметної (професійної) компетенції студентів, що відображає ту сферу дійсності, яка відтворюється в грі, від сформованості групи як колективу; від конструкції рольового спілкування, наявності ефективних та відповідних вправ; від педагогічної майстерності викладача тощо.

6. Структура рольового спілкування складається з таких елементів: а) учасники; б) комплекс інструкцій; в) інформаційний банк гри (тексти, вправи, що відображають процеси, які моделюються). Все це складає пакет рольових документів, у якому, окрім цього, детально окреслюються цілі та призначення рольового спілкування на певному етапі, його організація, функції учасників, сценарій (сюжет), контроль та система стимулювання, прийоми усунення ентропії (перешкод) рольового спілкування. Наприклад, спеціальний комплект матеріалів стосовно Міжнародної конференції "Суспільство та його проблеми" містить: 1) набір візитних карток; 2) набір заявочних форм, запрошень, програм; 3) тексти доповідей, тези передбачуваних повідомлень, автореферати виступів тощо; 4) приклади можливих фраз і ситуацій спілкування під час конференції.

7. Рольове спілкування органічно впроваджує ділову гру в процес навчання читання й робить її методичним інструментом, що дозволяє реально втілити принцип рольової організації в процес формування комунікативної компетенції в читанні. У цьому контексті рольове спілкування може трактуватися і як один із видів вправ.

Перший тип вправ орієнтовано на стимулювальний вплив, що забезпечує внутрішнє керування емоційною сферою особистості студента, викликає зацікавленість до наступної текстової діяльності

і створює можливість цієї діяльності шляхом застосування рольової (ділової) гри як засобу мотивації: часткове ознайомлення з предметною ситуацією (з предметом читання, що передбачається) через ситуацію спілкування релевантними мовленнєвими, паралінгвістичними засобами та мовними діями. Цей тип прийомів як обов'язковий компонент застосовується у фазі дотекстового спілкування та сприяє реалізації принципу рольової організації навчального процесу й принципу формування достатнього рівня інтенції.

Мета виконання вправ першого типу – орієнтація в проблематиці ситуації, формування навичок пізнання мовних одиниць, розвиток здатності визначати тему матеріалу тексту-полілогу, а також уміння переглядального та ознайомлювального читання. Розвиток уміння сприймання тексту як цілісної одиниці, удосконалення навичок пізнання, виділення головного. Завдання-інструкція: Dear friends, I am very glad to meet you at our Inter-Congress "Society and its Problems". There is a registration package, programs, agenda and so on. By the way, the title of your abstracts is mentioned in the agenda. Do you want to make some amendments etc.? Your summaries of the presentation were a real success – I'd like to summarize the aspects of your reports – for the Chairman – etc.

Спосіб організації вправи: фронтальний режим. Ті, хто приймають запропоновані їм невербально умови гри, опановують "свою" роль і партнерів по спілкуванню. Реагують на зміни компонентів ситуації спілкування, "заглядають" у роздані їм під час гри "пакет документів конференції, тези доповідей, назви своїх монографій тощо". Викладач, читаючи основний текст-полілог, "знайомить" усіх із стислим змістом опублікованих тез тощо. Під час спілкування викладач може "переплутати" назву доповіді, ім'я вченого або ж проблему.

Формуючи комунікативні завдання першого типу, необхідно створити такі умови, які б спонукали тих, хто навчається, до виконання таких дій: уважно слухати того, хто говорить (Mary, I congratulate you – Your book is published), швидко продивитися текст, що в нього на руках (у вигляді плану, програми, розкладу), (If I am not mistaken, according to the Programme – you are the keynote speaker-); назвати загальні положення, що розглядаються в тексті (Your points are not very clear to me – Will you sum up-); визначити тему тексту (I am from the Organizing Committee; I am to make some amendments to the agenda) тощо.

Другий тип вправ орієнтовано на регульовальний та організовуваний вплив, що забезпечує керування орієнтовною основою ігрової діяльності під час читання, повне ознайомлення із ситуацією

спілкування й релевантними лінгвістичними, паралінгвістичними, формально-логічними засобами та мовленєвими діями; пропонується реальний текст із повною наявністю компонентів комунікативної компетенції в читанні, моделюється ситуація відповідно до змістової орієнтації та розвитку комунікативної ціленаправленості автора.

Метою виконання другого типу вправ є формування навичок й умінь читання з метою пошуку, розвиток свідомого аналізу та опанування мовними явищами, відпрацьовування техніки читання, її операційного механізму.

Наприклад, завдання-інструкція: Next we will hear from Dr. Clark... Well, I have a short comment... The main points of your reports should be translated into your own languages. I would like to make only one modest remark about style correctness of translation... Well, Dr. White, I am sure that your opponent at the plenary session was Greek. There are some details in his remarks to your manuscript... Look... etc.

Спосіб організації вправи: індивідуальний режим. Ті, хто навчається, докладно читають “свої” доповіді, додаткову інформацію з конференції тощо, роблять переклад окремих речень, докладно вивчають запропоновані матеріали, зачитують уголос окремі речення, абзаци. Пропонуються додаткові тексти з різноманітним супроводжувальним коментарем.

Висновки. Таким чином, рольове спілкування входить до комплексу ефективних навчальних вправ як діяльнісних засобів формування комунікативної компетенції в читанні іншомовної літератури.

Ефективність рольового спілкування полягає у спрямованості в цьому виді мовленнєвої діяльності під час навчання читання на формування комунікативної компетенції шляхом моделювання процесу спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Высшая школа, 1987. – 103 с.
2. Ломов Б. Ф. Психология восприятия / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1989. – 182 с.
3. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т. М. Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 268 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Наука, 1977. – 107 с.

5. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.
6. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 519 с.
7. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Изд-во Русский язык, 1989. – 219 с.
8. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 277 с.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 260 p.

Tretyakova T. A. ROLE COMMUNICATION IN COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN FOREIGN LANGUAGE READING

The article deals with the topical problem of foreign language teaching – communicative competence formation in foreign language reading (as a strategic aim) by means of using the role playing professional communication as the leading method of teaching.

Keywords: communicative competence , role communication, playing activity, business playing.

Надійшла до редакції 26.05.2011 р.

ДУХОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ І ДУХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УЧИТЕЛЯ

О. В. Хаустова

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті визначено сутність поняття “духовна компетентність учителя” як інтегрального особистісного утворення, яке поєднує усвідомлені знання, уміння й навички, цінності, якості, духовний досвід, які дозволяють учителю розвивати духовний потенціал вихованця та власної особистості. Розглянуто та описано складові духовної компетентності вчителя.

Ключові слова: духовна компетентність учителя, духовний потенціал, учитель, цінності.

Хаустова Е. В. ДУХОВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ДУХОВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧИТЕЛЯ

В статье определяется суть понятия “духовная компетентность учителя” как интегрального личностного образования, что объединяет осознанные знания, умения и навыки, ценности, качества, духовный опыт, которые позволяют учителю развивать духовный потенциал воспитанника и собственной личности. Рассмотрены и описаны составляющие духовной компетентности учителя.

Ключевые слова: духовная компетентность учителя, духовный потенциал, учитель, ценности.

Постановка проблеми. Умовою подолання духовної кризи суспільства є підвищення якості освіти як основи духовного, соціального та економічного розвитку країни. Визначальною передумовою трансформацій у системі загальної та середньої освіти є компетентність учителя в основних сферах його діяльності, до яких належать, крім навчання й розвитку особистості дитини, духовне та моральне виховання й самовиховання. У цьому контексті актуальним завданням післядипломної педагогічної освіти є формування духовної компетентності вчителя як чинника впливу на духовну сферу дитини й суспільства в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність компетентнісного підходу до професійної підготовки педагогів розвивають у своїх працях Н. Бібік, О. Гура, Л. Даниленко, Л. Карамушка, А. Маркова, Є. Павлютенков, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін.

У вітчизняній та зарубіжній педагогіці питанню формування професійної компетентності вчителя присвячено роботи В. Адольфа, Т. Браже, С. Будака, М. Кабардова, О. Шиян, Д. Бритела, Р. Квасниці, В. Ландшеєр та ін.

Питання духовної компетентності є менш визначеним. Сутність духовності й духовного розвитку особистості розкривають І. Гобзова, І. Зязюн, О. Колісник, Д. Леонтьєв, О. Омельченко, В. Москалець, В. Мурашов, Е. Помиткін, Г. Шевченко та ін. Духовний потенціал і духовну культуру особистості характеризують О. Олексюк, О. Горожанкіна, Е. Помиткін, В. Вербець, С. Черніков та ін. Концепцію духовної компетенції розроблено В. Волковою. Однак, недостатньо дослідженою залишається сутність духовної компетентності, її взаємозв'язки з іншими педагогічними феноменами.

Метою цієї статті є визначення сутності духовної компетентності вчителя та її зв'язку з його духовним потенціалом.

Для визначення специфіки духовної компетентності вчителя звернемося до аналізу її родової ознаки – категорії “компетентність”. “Компетентність” тлумачиться як кінцевий результат навчання; сукупність знань у діяльності; особистісна якість, здібність, яка необхідна для вирішення певних завдань; прагнення й здатність реалізовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) у творчій діяльності. Отже, компетентність учителя є пов'язаною з його потенціалом. Певна частина дослідників (М. Чошанов, С. Шишов, В. Кальней) вважають цим потенціалом компетенції професіонала.

Сутність і зміст професійних компетенцій є предметом наукових пошуків І. Чебанної, яка визначає їх таким чином: “потенційна активність суб'єкта діяльності, готовність і прагнення до продуктивної діяльності з повним усвідомленням відповідальності за її результати” [10, с. 8]. Вітчизняні та зарубіжні дослідники тлумачать поняття “компетенція” як “потенційну здатність людини до діяльності, засновану на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих завдяки навчанню” (А. Хуторський, Н. Бібік, Т. Сорочан та ін.) [7, с. 17].

На потенційні ресурси як джерела компетентності вказує Е. Зеєр, який визначає метою формування компетентності створення умов для “повноцінного розвитку потенційної можливості стати особистістю, реалізації потреби особистості в самозміні, самовизначенні, самоздійсненні, самореалізації” [3, с. 45]. Ю. Заславська доводить, що компетентність є актуальним проявом ресурсів особистості в діяльності [2]. Таким ресурсом, на її думку, є компетенція.

Спираючись на висновки Ю. Заславської, ми вважаємо, що духовна компетентність учителя є актуальним проявом його духовного потенціалу в професійній діяльності. Духовний потенціал, на нашу думку, інтегрує задатки й здібності, необхідні для розвитку творчості, діяльнісного втілення загальнолюдських цінностей: Істини, Краси, Добра, Любові до світу й людини, що уможливорює

життя, спілкування й професійну діяльність у переживанні спокою, радощів і щастя. Залежно від індивідуальних особливостей світогляду, духовний потенціал може базуватися на атеїстичній ціннісній основі або на релігійному підґрунті.

Духовний потенціал є інтегральним утворенням, що в унікальній та неповторній комбінації поєднує можливе й дійсне, свідоме й несвідоме, суще й належне; взаємопов'язує здібності й здатності особистості до прийняття, переживання й творчого втілення у всіх сферах життєдіяльності базових загальнолюдських цінностей та індивідуальних ціннісних новоутворень. Духовний потенціал – особлива, здатна до саморозвитку система відновлюваних внутрішніх ресурсів духу людини, які виявляються в діяльності, що спрямована на творче втілення загальнолюдських потреб, цінностей й ідеалів у художньо-естетичній, інтелектуальній, моральній професійній діяльності, соціально значущих учинках, самопізнанні й самотворенні. Духовний потенціал особистості є результатом соціального культурного впливу, самобудівництва й моральної творчості, естетичної й катарсичної діяльності, рефлексії, інтуїтивного осягання.

Ми розглядаємо духовний потенціал як соціальну цінність, стрижневу особистісну якість, основу духовної самореалізації педагога в професійній діяльності. Реалізація педагогом духовного потенціалу в навчально-виховній діяльності передбачає певну готовність, яка пов'язана з його професійною компетентністю.

Усі види компетентності вчителя належать до його професійної компетентності. У довідковій літературі поняття професійної компетентності вчителя сформульовано так: “володіння вчителем необхідною кількістю знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості” [5, с. 62].

Ми вважаємо, що професійна компетентність учителя, базуючись на цінностях та ідеалах, є духовною за змістом. Однак духовна компетентність, як її різновид, має специфічні властивості.

Духовну компетентність спеціаліста Є. Трифонов вважає конструктором, який є одною із складових професійної компетентності, що виявляється в розумінні спеціалістом сенсу та мети життя, ієрархії ідеалів, їхнього відношення до професійної діяльності в умовах певного виду праці [9].

В. Волкова розглядає духовну компетенцію як поняття, характеристики якого полягають у духовній цілісності людини – “духовного організму”. Така компетенція дозволяє не тільки глибоко

розуміти й удосконалювати свій внутрішній світ, але й бути зрозумілим для інших людей і суспільства, наслідувати загальнолюдський духовний досвід, усвідомлювати себе частиною “космічного цілого” (М. Мамардашвілі) [2].

У концепції В. Волкової людина, як носій духовної компетенції, зберігає щільний зв'язок із природою й культурою, мисленням і відчуттям. Духовна компетенція дозволяє вирішувати екзистенційні проблеми, проблеми взаєморозуміння, долати власну неорганізованість, тиск психологічних труднощів, пов'язаних із особливостями характеру. Вона виявляється у відмові від реагування на нестійкі настрої іншої людини, від маніпулювання свідомістю; спрямовує зусилля на перетворення самого себе, створення власного духовного світу. На її думку, глибина духовної компетенції розкривається у здатності утримувати образ іншої людини як джерело власного духовного досвіду [2].

Зважаючи на висновки попередніх дослідників ми визначаємо духовну компетентність різновидом професійної компетентності вчителя, яка репрезентує його готовність до духовного виховання й саморозвитку. Духовна компетентність учителя, із нашої точки зору, є інтегральним особистісним утворенням, яке поєднує усвідомлені знання, вміння й навички, цінності, якості, духовний досвід, які дозволяють учителю розвивати духовний потенціал вихованця та власної особистості.

Характеризуючи духовну компетентність, звернемось до побудови її моделі, основою якої є структурна модель компетентності А. Хуторського. На його думку, складовими такої моделі є цілі, цінності, комунікація, компетентнісний досвід, компетентнісні знання, уміння, навички, готовність до вирішення ситуативних завдань. Найважливішим елементом моделі є готовність особистості до сприйняття нової інформації, до формування необхідних якостей, прагнення пізнавати [11, с. 121]. Із нашої точки зору, означені А. Хуторським компоненти в аспекті дослідження духовної компетентності вчителя мають професійну та духовну забарвленість і зміст. Тобто, цілі, цінності, комунікація, досвід, знання, вміння й навички поєднують професійну та духовну спрямованість. Готовність до вирішення ситуативних завдань та сприйняття нової інформації стосується завдань та інформації духовного змісту, готовність до формування необхідних якостей – належить до духовних професійно значущих якостей учителя, а прагнення пізнавати поєднує пізнання духовного світу (власного та іншої людини) та способів його перетворення, удосконалення. Розглянемо докладніше компоненти духовної компетентності педагога.

Духовними цілями вчителя є духовно-моральне виховання, самовдосконалення, встановлення духовної взаємодії з вихованцем, розвиток його духовного потенціалу тощо. Духовні цінності відображають інтеріоризовані абсолютні (вічні) цінності, національні, громадянські, сімейні й цінності особистого життя. Абсолютними цінностями є Доброта, Любов, Правда, Чесність, Краса та ін. До групи національних цінностей відносять такі: патріотизм, почуття національної гідності, історична пам'ять. Громадянські цінності ґрунтуються на визнанні рівності людей і застосовуються в демократичних суспільствах та в житті громад, які визнають принципи демократії. До цієї групи цінностей відносять права й свободи людини, обов'язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, повагу до закону. Учитель бере на себе відповідальність не тільки за свій духовний стан, але й за духовний розвиток дитини, заглиблюється у ціннісні виміри, якими є відповідальність, свобода, творчість, смисл, ідеал. Учинки педагога репрезентують цінності життя, життєтворчості, а взаємопроникнення внутрішніх світів стає змістовим наповненням освітнього процесу.

Як складова моделі духовної компетентності, комунікація набуває ознак духовної взаємодії. Духовна взаємодія як процес, що сприяє духовному взаємному збагаченню, розвитку й самореалізації духовних потенціалів, приєднує самодобудовування на основі інтуїції та духовної творчості (С. Франк), духовне самотворення як внутрішній пошук (ідеї синергетики), оновлення духовної сутності людини, "людинотворення" (М. Мамардашвілі), самореалізації власного призначення, облагородження себе (М. Бердяєв, В. Соловйов та ін.), взаємодійснення у міжособистісному спілкуванні (В. Мухіна, О. Бодальов, К. Абульханова-Славська, І. Якиманська та ін.), надихаючого спілкування (В. Петровський). У процесі духовної взаємодії задіяні такі психологічні механізми, як фасилітація, емпатія, наслідування на основі збагачення духовно-душевних характеристик, моральне самовдосконалення, гуманізація ціннісно-смислової сфери особистості, актуалізація духовного саморозвитку учасників, узгодження власних дій із вимогами партнерів взаємодії, взаємообмін духовним досвідом, цінностями, нормами, актуалізація духовних потреб, рефлексія.

Наступний компонент духовної компетентності – духовний досвід особистості – репрезентує сукупність особистісно-смислових утворень, що містять знання та уявлення про культурні й духовні цінності; ціннісні орієнтації та інтенції на абсолютні цінності; культурні потреби, прагнення до моральних вчинків. Т. Русакова, Н. Полукарова характеризують духовний досвід як пережиті та усвідомлені

знання, які представлені у формі ставлень та емоційних станів, що виявляються в духовній діяльності й формуються під впливом особистісно значущих смислів [6].

Досвід визначає способи духовного буття особистості в соціальній реальності, виявляється за умов виникнення життєвих “завдань на смисл”, які актуалізують виконання духовно-практичних дій пізнання, переживання, творчості. У структурі духовного досвіду та духовної дії виокремлюють орієнтувальний, виконавчий, рефлексивний компоненти, які відображають спрямованість пізнання й переживання, логіку задоволення потреб і поведінки. У професійній діяльності вчителя духовний досвід є показником духовно-рефлексивного професіоналізму, який висвітлює єдність чуттєвого знання про духовну реальність, досвід духовного буття й здатності духовно-практичної діяльності, що дозволяють педагогу будувати навчально-виховний процес з урахуванням ціннісного змісту витворів культури, створювати ситуації духовного спілкування, стимулювати духовно-практичну діяльність учнів [6].

Серед знань, що входять до складу духовної компетентності вчителя, варто відзначити релігіознавчі знання, знання власних особистісних властивостей та способів самопізнання, знання змісту поняття “духовність”, структури духовності, рівнів її розвитку, способів впливу на духовний розвиток особистості вихованця тощо.

Уміння й навички, необхідні духовно компетентному педагогу, відповідно до законів педагогіки духовно значущої дії, визначених І. Бехом [1] є такими: вміння стимулювати вищі емоційні переживання (моральні, естетичні, інтелектуальні) як спонукальну клітинку морально-духовної свідомості й самосвідомості; перетворювати емоційні переживання в гуманістичні цінності як надбання особистості; розвивати мислення, спрямоване на мотивацію вчинку; мотивувати навчання кінцевими життєвими цілями, а не пізнавальними інтересами; організовувати оволодіння знаннями в контексті духовної культури; піклуватися про того, хто навчається, а не маніпулювати ним тощо.

Духовна компетентність учителя забезпечує його готовність до вирішення таких ситуативних завдань, розглянутих І. Бехом, як: формувати вміння вербально оформити те чи інше емоційне переживання; формувати самосвідомість, виховувати любов до рідної землі, свого народу, шанобливе ставлення до його культури, повагу, толерантність до культури усіх народів, які населяють Україну; проблематизувати моральну культуру, перетворювати історичний морально-етичний досвід людства на систему відкритих проблем; охоплювати всі сфери життєдіяльності особистості; орієнтуватися

на найвищі морально-духовні досягнення особистості; здійснювати рівноправне партнерство; охороняти унікальність і неповторність особистості; запобігати проявам деструктивної поведінки; зберігати послідовність, цілеспрямованість, проєктивність дій тощо.

До структури компетентності А. Хуторського не входять якості особистості професіонала, однак, ми вважаємо, що для духовної компетентності особливо важливими є моральні якості вчителя, якими вважають патріотизм, демократизм, гуманність, інтелігентність, високий рівень інтелекту й культури особистості (внутрішньої та зовнішньої), почуття обов'язку, відповідальності, громадянську позицію, готовність служити людям, чесність, повагу до гідності особистості та ін.

Згідно з концепціями таких науковців, як Ю. Мель та Дж. Равен, до структури компетентності входить афективний компонент, який в контексті дослідження духовної компетентності є особливо актуальним, тому що представляє почуттєву сферу вчителя, його емпатію, емоційну врівноваженість. Переважання почуттів спокою й радощів, на нашу думку, є афективною основою духовної компетентності.

Висновки. Духовна компетентність учителя є різновидом його професійної компетентності, яка репрезентує готовність до духовного виховання й саморозвитку, є актуальним проявом духовного потенціалу особистості в професійній діяльності. Духовна компетентність учителя є інтегральним особистісним утворенням, яке поєднує усвідомлені знання, уміння й навички, цінності, якості, духовний досвід, які дозволяють учителю розвивати духовний потенціал вихованця та власної особистості.

Перспективи подальших розробок полягають у дослідженні особливостей формування духовної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Законопростір сучасного виховного процесу / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 33–40.
2. Волкова О. В. Роль духовной компетенции в становлении образовательной общности: инновационный аспект в подготовке студентов-психологов / О. В. Волкова // Вестник ННГУ. – 2005. – Вып. 1 (6). – С. 207–220.
3. Заславская О. Ю. Развитие управленческой компетентности учителя в системе многоуровневой подготовки в области методики обучения информатике : дисс. на соискание ученой доктора пед. наук: 13.00.02 / Ольга Юрьевна Заславская. – М., 2008. – 443 с.

4. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30. – Библиогр.: С. 29–30 (13 назв).
5. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр “Академия”, 2000. – 176 с.
6. Русакова Т. Г. Сущностные характеристики духовного опыта в понятийно-терминологическом аппарате теории воспитания / Т. Г. Русакова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2005. – № 7. – С. 49–54.
7. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т. М. Сорочан. – Луганськ, 2005. – 43 с.
8. Трифонов Е. В. Психофизиология человека: русско-англо-русская энциклопедия [Электронный ресурс] / Е. В. Трифонов. – 12-е изд. – 1996–2008. – 5000 с. – Режим доступа: <http://tryphonov.narod.ru/tryphonov6/terms6/cmprcm.htm>.
9. Чебанная И. А. Формирование профессиональных компетенций выпускников колледжа (на примере студентов-технологов) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Ирина Алексеевна Чебанная. – Астрахань, 2008. – 26 с.
10. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. – Тула : Из-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого. – 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

Khaustova O. V. SPIRITUAL COMPETENCE AND SPIRITUAL POTENTIAL OF THE TEACHER

The essence of concept “spiritual competence of teacher” as integral personality aggregate, which combines the realized knowledge, abilities and skills, values, qualities, spiritual experience, which allow the teacher to develop spiritual potential of pupil and own personality has been determined in the article. The constituents of spiritual competence of teacher has been considered and described here.

Keywords: spiritual competence of teacher, spiritual potential, teacher, values.

Надійшла до редакції 24.03.2011 р.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ БАР'ЄРИ В НАВЧАННІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Л. А. Чернікова

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті описано психолого-педагогічні бар'єри, які найбільш часто зустрічаються під час навчання педагогів у галузі ІКТ. Представлено результати дослідження рівня прояву різних бар'єрів у вчителів різних навчальних дисциплін, наведено шляхи їхнього подолання.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, психолого-педагогічні бар'єри, навчання вчителів.

Черникова Л. А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описаны психолого-педагогические барьеры, которые наиболее часто встречаются при обучении педагогов в области ИКТ. Представлены результаты исследования уровня проявления различных барьеров у учителей различных учебных дисциплин, приведены пути их преодоления.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, психолого-педагогические барьеры, обучение учителей.

Постановка проблеми. Істотний вплив на ефективність формування та розвитку ІТ-компетентності вчителів, особливо на початковому етапі навчання, мають психолого-педагогічні фактори.

Під час навчання інформаційно-комунікативним технологіям (ІКТ) психолого-педагогічні бар'єри пов'язані переважно з тим, що вчителям доводиться одночасно взаємодіяти з абсолютно новими, незвичними для них об'єктами й технологіями, новим навчальним колективом (колеги-слухачі курсів, викладацький склад, технічний персонал), освоювати нові види та способи професійної діяльності. Вони можуть бути викликані як загальними та віковими особливостями психіки вчителя, так і особистісно-професійними деформаціями педагогів.

У наукових дослідженнях [1; 4; 5; 6] особливостей поведінки педагогів під час навчання й упровадження інновацій, у тому числі й під час оволодіння інформаційними комп'ютерними технологіями, розглядається кілька негативних чинників, так звані *антиінноваційні бар'єри*, які поділяють на зовнішні та внутрішні. Як вважає І. М. Дичківська [5, с. 255–257], до зовнішніх бар'єрів належать:

- соціальні бар'єри (несумісність нового з наявним досвідом і цінностями, прийнятими в суспільстві; стереотипи мислення педагогічного співтовариства);
- організаційні бар'єри (протидія керівних органів освіти втіленню нововведень; відсутність координаційних центрів із розроблення та впровадження педагогічних інновацій);
- методичні бар'єри (недостатня кількість, а то й відсутність методичного забезпечення нововведення, недостатня поінформованість у галузі педагогічної інноватики);
- матеріально-технічні бар'єри (навантаження педагогів, побутові умови, рівень заробітної платні).

До внутрішніх бар'єрів належать психологічні (особистісні) бар'єри, які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми. *Психологічні бар'єри* – психічні стани, що виявляються в неадекватній пасивності педагога, яка заважає здійснювати інноваційну діяльність. Вони існують як:

1) форма прояву соціально-психологічного клімату колективу в умовах інновацій у вигляді негативних психічних станів працівників, спричинених нововведенням;

2) сукупність дій, суджень, понять, очікувань і емоційних переживань працівників, у яких свідомо чи несвідомо, приховано чи неприховано виражаються негативні психічні стани.

У зв'язку з масовим і поетапним проведенням навчання вчителів у галузі ІКТ як у всій Україні, так і в Запорізькій області зокрема, необхідно чітко визначити з якими психологічними бар'єрами стикаються вчителі під час навчання, які категорії педагогів найбільш вразливі щодо них та шляхи подолання цих негативних факторів. Відповіді на ці проблемні запитання і є *основною метою цієї статті*.

На підставі вивчення наукових публікацій [1; 3; 5], власного досвіду роботи з учителями, результатів анкетування, спостереження, співбесід можна виділити такі основні види психологічних бар'єрів: мотиваційні, емоційно-когнітивні, інтелектуальні та сенсорні.

До виникнення *мотиваційних бар'єрів* призводить догматичність професійних стереотипів, ригідність, яка виражається в неприйнятті інновацій, перевазі традиційних форм навчання навіть при усвідомленні переваг використання ІКТ. Мотиваційні бар'єри проявляються у відсутності стійкої внутрішньої мотивації до оволодіння ІКТ та в нерозумінні необхідності та можливості подальшого використання отриманих знань у професійній діяльності.

Емоційно-когнітивні бар'єри виражаються в неадекватному емоційному сприйнятті можливостей комп'ютера і, особливо, мережі Internet, обумовленому відсутністю чітких уявлень про використання ІКТ в освітній діяльності. Не рідко можна почути думки

вчителів (34 % опитаних), а також і ІТ-фахівців (27 %), що Інтернет – це інформаційна “помийна яма”, “захарашена” неякісною й неправдивою інформацією, із негативним змістом, що це засіб зомбування населення, який до того ж формує Інтернет-залежність. У процесі роботи в Інтернет емоційний стан деяких користувачів-початківців трансформується від ейфорії, спричиненої враженням, що в мережі Інтернет можна знайти все, до глибокого розчарування. Ступінь довіри до інформації, що міститься в мережі Інтернет, коливається від вкрай позитивної (понаддовіра) – 33 %, до вкрай негативної (повна недовіра через відсутність цензури як гаранта достовірності інформації) – 41 %.

Інший приклад – труднощі в ідентифікації із суб'єктами реалізації інформаційних технологій. За даними наших досліджень приблизно у 57 % опитаних комп'ютер асоціюється зі складним і потужним інструментом, у 27 % опитаних комп'ютер викликає страх, 14 % чекають, що він є панацеєю від усіх бід і негараздів сучасної школи, а 2 % просто не сприймають його серйозно в освітньому просторі.

До *емоційних бар'єрів* можна віднести боязнь технічних пристроїв, збою в їхній роботі, поломці дорогої техніки тощо (приблизно у 21 %). На емоційний фон під час роботи з комп'ютером також впливає спрямованість особистості (екстраверсія – інтроверсія). Емоційне напруження під час навчання інформаційним технологіям вище в інтровертів порівняно з екстравертами, тому що робота з ІКТ вимагає постійної інтерактивності, обумовлює наявність додаткових зовнішніх стимулів, що є більш адекватним для вчителів із переважанням екстраверсії.

Невміння початківців орієнтуватися у великій кількості інформації може негативно позначитися на рівні їхньої тривожності, що призводить до виникнення *інтелектуальних бар'єрів*. Боязнь виявити свою некомпетентність є однією з провідних проблем, пов'язаних з особливостями професійної ментальності педагога. Приблизно 57 % учителів, особливо з великим педагогічним стажем і досвідом роботи, відчувають помилковий страх проявити некомпетентність, опинитися неуспішним. Це викликає емоційну дезорганізацію мислення і, як наслідок, реальну неуспішність. Замість спроби освоїти нове, інтелектуальна енергія спрямовується на пошук “об'єктивних” причин своєї природної недосвідченості: удавана непотрібність освоюваних навичок, вік, недосконалість комп'ютерів, методики викладання тощо.

Сенсорні бар'єри провокуються як особливостями сприйняття людини (візуально-кінестетичні обмеження), так і його когнітивним стилем. Когнітивна ригідність виявляється в труднощах швидко адаптуватися до змінення умов отримання інформації (читання

з вертикальної площині, звуження поля зору до розмірів екрану, маніпулювання нереальними об'єктами, дрібна моторика дій). Труднощі роботи з візуальною інформацією часто обумовлені специфікою педагогічної діяльності, пов'язаної з переважанням аудіальної спрямованості деяких категорій учителів.

Нами було проведено дослідження наявності різних типів психологічних бар'єрів та рівня ситуативної тривожності в різних категоріях педагогічних працівників на початку навчання в галузі ІКТ, узагальнені дані з яких наведено в таблиці:

<i>Психологічні фактори</i>	<i>Учителі природничо-математичного циклу</i>	<i>Учителі суспільно-гуманітарного циклу</i>	<i>Учителі художньо-естетичного циклу</i>	<i>Учителі технологічного циклу</i>	<i>Керівники</i>	<i>Вихователі</i>
Рівень тривожності	середній	значний	середній	низький	значний	високий
Мотиваційні бар'єри	середній	значний	середній	низький	середній	значний
Емоційно-когнітивні бар'єри	низький	значний	значний	середній	середній	високий
Інтелектуальні бар'єри	низький	середній	значний	середній	середній	високий
Сенсорні бар'єри	середній	значний	низький	низький	значний	високий

Як видно найбільше бар'єрів під час навчання ІКТ виникає у вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін, у вихователів дошкільних навчальних закладів та груп продовженого дня. Найменший рівень психологічних бар'єрів у вчителів технологічного та природничо-математичного циклу.

Психологічні бар'єри, що виражаються в посиленні негативних емоційних переживань, викликають підвищення рівня тривожності слухачів, особливо на початковому етапі оволодіння інформаційними технологіями, й виникнення фрустрації як однієї із форм психологічного стресу, які є перешкодою на шляху досягнення цілей навчання (за визначенням Вікіпедії).

Ситуативна тривожність розглядається як значущий фактор впливу на діяльність. Розрізняють такі комплекси її прояву [2]:

- *Деструктивна тривожність* – негативна форма невротичної тривоги, що веде до придушення й блокування свідомості, до руйнування діяльності.

- Під *конструктивною тривожністю* розуміється оптимальний рівень тривожності, виражений у помірній нервово-психічній напрузі. Під час навчального процесу може бути використано як стимул і передумову розвитку та самовдосконалення, що приводить до мобілізації сил й енергії в досягненні результату.

Зниженню їхнього рівня сприяє створення на заняттях психологічно сприятливої атмосфери, оптимістичного настрою, ситуації успіху. Стратегія корекції рівня тривожності ґрунтується на таких методологічних підходах: [6, с. 52],

- 1) діагностика причин, що викликають тривожність;
- 2) перетворення деструктивних проявів тривожності в конструктивні;
- 3) попередження ситуацій, що викликають психологічні бар'єри;
- 4) корекція сприйняття ситуації.

Психолого-педагогічний супровід на основі цієї стратегії поєднує діагностику (комп'ютерну та експрес-діагностику) психофізіологічного та емоційного стану, рівня ситуативної тривожності, виявлення її причин під час спостереження за поведінкою слухачів на заняттях, бесід, анкетування.

Перетворення деструктивних проявів рівня тривожності в конструктивні здійснюється на основі розуміння суб'єктом новизни ситуації, необхідності зміни способів професійної діяльності в нових умовах, особливостей пропонуваного до нього вимог, наявності мінімуму знань і вмінь, необхідних для орієнтації в нових умовах діяльності. Як правило, перші практичні заняття на комп'ютері, знайомство з його пристроєм і можливостями знімають невизначеність, страх перед комп'ютером і формують адекватне його сприйняття. Розвиток мотивації до навчання на основі демонстрації дидактичних можливостей інформаційних технологій, використання адаптивних можливостей навчальних комп'ютерних програм, активних форм навчання (ділових ігор, тренінгів та ін.) також сприяють подоланню психологічних бар'єрів. Швидкому включенню в колектив і продуктивної навчальної діяльності сприяє організація навчання з опорою на досвід професійної діяльності.

З метою подолання бар'єрів в інноваційній діяльності педагога використовують соціально-психологічні методи, зокрема індивідуальні та групові форми навчання у вигляді тренінгів. Життєва практика свідчить, що група є ефективним інструментом соціально-психологічного впливу на особистість. Як відомо, присутність інших підсилює мотивацію кожного учасника до опанування певних норм і принципів, стратегії та стилю поведінки, збагачує особистісний репертуар рішень, допомагає обрати найадекватніші [7, с. 258].

Взаємодія в групі сприяє формуванню й розвитку комунікативних навичок, підвищенню самооцінки, подоланню тривожності, агресивності, підсиленню позитивної мотивації поведінки. Для цього в групі має утвердитися спокійна, доброзичлива атмосфера, у якій би кожен індивід убачав джерело психологічного захисту, важливий чинник регуляції своєї поведінки. Значним фактором для зняття різних негативних факторів є психологічні розминки та рефлексії під час проведення навчальних занять.

Висновки. З урахуванням усього сказаного вище, варто відзначити, що освітній процес підвищення кваліфікації вчителів у галузі ІКТ повинен будуватися на основі психолого-педагогічної діагностики, а надання допомоги в подоланні психологічних бар'єрів у процесі навчання є важливим чинником підвищення його ефективності.

В основу конструювання моделі освітнього процесу з розвитку ІКТ компетентності вчителів потрібно покласти провідні андрагогічні принципи адаптивності:

- урахування запитів, потреб і можливостей учителів як суб'єктів освітнього процесу;
- вибірковість по відношенню до цілей, змісту й способів реалізації цілей;
- психологічна комфортність у навчанні й екологічність його результатів.

Перелічені важливі умови успішної адаптації особистості вчителя в освітньому процесі в значній мірі впливають на успішність його навчання. Це значно підсилює роль адаптивного супроводу навчання вчителів у галузі ІКТ, метою якого є формування їхньої готовності до продуктивної освітньої діяльності в інформаційно-освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Городецька Н. Психологічні особливості інноваційної діяльності педагога/ Н. Городецька // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія "Педагогіка". – 2007. – № 8. – С. 199–202.
2. Краткий психологический словарь / под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского ; ред.-составитель Л. А. Карпенко. – 2-е изд., расширенное, испр. и доп. – Ростов-на-Дону : ФЕНИКС, 1998. – 434 с.
3. Попель Н. В. Психологические факторы, влияющие на отношение учителей к педагогическим инновациям : дисс. ... канд. психол. наук / Н. В. Попель. – Шуя, 2002. – 186 с.
4. Собкин В. С. Отношение участников образовательного процесса к информационно-коммуникационным технологиям / В. С. Собкин, Д. В. Адамчук. – М. : Центр социологии образования РАО, 2006. – 182 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004.– 352 с.
6. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / упорядник Г. О. Сиротенко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 124 с.

Chernicova L. A. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BARRIERS FOR TEACHING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN POST-GRADUATE PEDAGOGIC EDUCATIONAL SYSTEM

In article psichologo-pedagogical barriers which most often meet at training of teachers in the field of information-communication technologies are described. Results of research of level of display of various barriers at teachers of various subject matters are presented, ways of their overcoming are resulted.

Keywords: information-communication technologies, psichologo-pedagogical barriers, training of teachers.

Надійшла до редакції 18.11.2011 р.

РОЗДІЛ II

Освітній простір та індивідуальність: сучасна дидактика, діагностика якості освіти

УДК 378.046-021.68:81.'243

УДОСКОНАЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СПЕЦІАЛІСТІВ У ТИПОВИХ МОДЕЛЯХ ПІСЛЯДИПЛОМНОГО НАВЧАННЯ

О. Ф. Александрова
Запорізький національний університет

Стаття розглядає перспективи удосконалення іншомовної комунікативної компетенції спеціалістів у процесі післядипломного навчання в найбільш типових моделях освітніх систем (спеціалізованих, віртуальних і корпоративних), коли іноземна мова стає засобом формування іншомовної комунікативної й професійної компетенції фахівців – учасників реального процесу виробництва. Показано, що умови корпоративних освітніх систем є найбільш сприятливими для вдосконалення іншомовної компетенції в професійному контексті та найкращим чином узгоджують загальні освітньо-кваліфікаційні характеристики інженерів із сучасними професійними вимогами на кожному робочому місці.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетенція, професійно-орієнтована англійська мова, дистанційна освіта, корпоративна модель.

Александрова Е. Ф. УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ТИПИЧНЫХ МОДЕЛЯХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья рассматривает перспективы усовершенствования иноязычной коммуникативной компетенции специалистов в процессе последипломного обучения в наиболее типичных моделях образовательных систем (специализированных, виртуальных и корпоративных), когда иностранный язык становится средством формирования иноязычной коммуникативной и профессиональной компетенции специалистов – участников реального процесса производства. Показано, что условия корпоративных образовательных систем являются наиболее благоприятными для усовершенствования иноязычной компетенции в профессиональном контексте и наилучшим образом согласовывают образовательно-квалификационные характеристики инженеров с современными профессиональными требованиями на каждом рабочем месте.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, профессионально-ориентированный английский язык, дистанционное обучение, корпоративная модель.

Постановка проблеми. Швидкі темпи розвитку техніки та інформаційної бази, що забезпечують ефективну професійну діяльність спеціалістів, зокрема технічних галузей виробництва, вимагають від них систематичного підвищення кваліфікації й безперервного удосконалення своєї іншомовної комунікативної компетенції. Сучасні дослідники вказують на нездатність типових випускників вищих навчальних закладів спілкуватися іноземними мовами в професійних сферах і, враховуючи темпи розвитку світових технологій, вважають доцільним, аби процес професійно-орієнтованого удосконалення вмінь спеціалістів проходив у контексті безперервного навчання в найбільш типових моделях післядипломних освітніх систем (спеціалізованих, віртуальних і корпоративних) [1; 2; 3; 4; 16; 17]. Проте, хоча в реальній практиці згадані моделі існують паралельно й взаємодіють, підсилюючи одна одну, кожна з них може розглядатися як незалежна система, яка здатна самостійно забезпечити процес удосконалення іншомовної комунікативної компетенції спеціалістів для професійних цілей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні діяльність навчальних курсів іноземних мов відбувається в умовах дії певних несприятливих чинників, що негативно впливають на якість їхньої роботи. Це, передусім, відсутність в Україні єдиних стандартів та вимог, яких повинні дотримуватися такі курси [6; 15; 17], а відтак – і переліку та змісту рівнів володіння мовою, кількості годин, необхідних для досягнення відповідного рівня, офіційно визнаних форм сертифікатів тощо.

Існують й інші чинники, що суттєво впливають на ефективність іншомовної професійно-орієнтованої підготовки в спеціалізованих освітніх системах. Можливості вдосконалення іншомовної компетенції обмежуються, зокрема, віком потенційних учасників навчання на післядипломному етапі, а також ступенем їхньої втомленості після закінчення робочого дня. Останній чинник, разом із відмінностями в рівнях психічних функцій потенційних слухачів курсів іноземних мов, може впливати на ефективність функціонування механізмів пам'яті. До цього додаються також їхні особливості, пов'язані з різними професіями та робочими місцями, а також із різним обсягом життєвого досвіду. Проте найголовнішою їхньою відмінністю є те, що спеціалісти, які навчаються в системі післядипломної освіти, мають різні цілі в оволодінні іноземною мовою, що

не сприяє ефективності їхнього навчання в межах однієї програми та/або однієї групи. Крім того, перешкодою для чималої кількості фахівців, які прагнуть продовжити навчання, є також обмеження, пов'язані з годинами праці та ступенем віддаленості курсів [17].

Спеціалізована модель навчання, яка характеризує традиційну систему освіти, часто виявляється неспроможною вирішити ці проблеми, оскільки вимагає обов'язкової присутності в аудиторії навчального закладу, що не завжди є можливим для фахівців, які працюють.

Мета статті – визначити можливості найбільш типових моделей освітніх систем післядипломного навчання з точки зору їхньої здатності до забезпечення ефективного вдосконалення вмінь сучасних спеціалістів різних галузей економіки спілкуватися професійно-орієнтованою іноземною мовою.

На сьогодні найбільш поширеною й систематичною моделлю навчання іноземної мови є спеціалізована система, яка функціонує на базі вищих навчальних закладів, де здійснюється підготовка фахівців для відповідної галузі народного господарства. Спеціалізовані освітні системи проводять навчання іноземної мови за традиціями класичної підготовки, але фактично не враховують (і, у найбільш типових випадках, принципово не можуть урахувувати) конкретні потреби спеціалістів у професійно-орієнтованому спілкуванні іноземною мовою, що зумовлюються особливостями їхньої професійної діяльності на конкретному робочому місці. Таким чином, спеціалізована модель освіти фактично зберігає те спрямування навчання іноземної мови, яке існує на рівні бакалавра, повторюючи його зміст, та лише (у кращому випадку) поглиблюючи останній, замість того, щоб запропонувати якісно новий курс, який би враховував комунікативні потреби кожного конкретного спеціаліста. Враховуючи недостатню гнучкість спеціалізованих систем освіти, доводиться констатувати, що ця модель, у будь-якому випадку, у її сучасному вигляді, має незначні перспективи вирішення проблеми формування умінь професійно-орієнтованого спілкування іноземною мовою, особливо на етапі післядипломної освіти.

Як варіант, доцільно розглянути можливість підвищення ефективності навчання в спеціалізованих системах освіти за рахунок додаткового введення різноманітних модульних курсів, спрямованих на формування професійно-орієнтованих іншомовних комунікативних умінь, що не входять до змісту загального курсу на рівні бакалавра. Згадані спеціалізовані курси могли б бути орієнтованими на конкретні комунікативні потреби спеціалістів, що зумовлюються метою та змістом їхньої професійної діяльності. Але,

навіть якщо вдасться вирішити численні технічні труднощі, пов'язані з уведенням додаткових курсів і можливою незначною кількістю студентів у певних модулях, це спричинить необхідність кардинальної переробки навчальних програм та істотної зміни методики навчання на післядипломному етапі освіти.

Потреби фахівців в оволодінні іноземною мовою викликають необхідність створення спеціалізованих курсів для певних груп спеціалістів з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності та процесу комунікації на ситуативній основі. Варто зазначити, що саме цей підхід у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей домінує в сучасній зарубіжній методиці [10].

Причиною розширення діапазону мовних курсів, що розвивають іншомовну фахову компетенцію, є всезростаючий попит на іноземну мову. За свідченням ділового видання "Бізнес" на сьогодні кількість подібних курсів в Україні складає не менше 500, а ємність цього ринку оцінюється в 35–40 млн. доларів. Спеціалісти прогнозують, що вона буде дедалі збільшуватися. На деяких популярних курсах іноземних мов кількість слухачів щороку зростає на 20–30 %, і за прогнозами спеціалістів аналогічна динаміка збережеться в найближчі роки [15].

Одним із варіантів вирішення цієї суперечності є дистанційне навчання, популярність якого останніми роками суттєво зросла. На сьогодні засобами телебачення, а також через посередництво відео-і телеконференцій реалізується чимала кількість освітніх програм. Наприклад, тільки у США в 2003 році 1680 навчальних закладів пропонували понад 54 тисячі онлайн-курсів [11].

Головною перевагою дистанційного навчання є те, що учасники не мають обмежень щодо місця й часу навчання. Дистанційне навчання спирається на сучасні інформаційні технології й охоплює усі форми підготовки, у яких під час навчання викладач та слухачі знаходяться в географічно різних місцях (прикладом можуть бути навчання через Інтернет, за допомогою електронної пошти, так само як і більш традиційні заочні та екстернатні форми навчання). Більш ефективними, принаймні теоретично, мають бути форми навчання із застосуванням мережі Інтернет та електронної пошти, що уможливлюють доступ до значної кількості віддалених джерел інформації, а також значно розширюють можливості спілкування.

Як відомо, дистанційна модель навчання може реалізовуватися в трьох режимах: асинхронна групова робота, синхронна групова робота, а також дистанційне самонавчання в ритмі, що визначається самим користувачем. Дистанційне навчання має багато переваг, таких як гнучкість, модульність, паралельність, масовість та

ексклюзивність. Цей вид навчання є економічним та технологічним. Більш того, дистанційне навчання забезпечує реалізацію принципів соціальної рівності в отриманні освіти (незалежно від місця мешкання й стану здоров'я) та інтернаціоналізму (можливість отримувати освіту за кордоном, не залишаючи рідної країни).

Як доводять спеціальні дослідження [5, с. 13], при належній організації якість дистанційної освіти не поступається якості традиційної (стаціонарної), завдяки ефективним системам контролю над процесом дистанційного навчання. Практика Українського центру дистанційної освіти свідчить про те, що використання відповідних методик навчання й сучасних навчальних технологій дає високі результати. Дослідження, які провела компанія "ВР Гамбрехт" (*WR Hambrecht*), свідчать, що якість засвоєння матеріалу онлайн виявилася на 30 %, а швидкість засвоєння – на 60 % вищою, ніж у традиційних формах навчання.

Суттєвим недоліком дистанційної освіти вважається відсутність особистого контакту викладача з іншими учасниками навчального процесу, оскільки жодні інструменти дистанційного (навіть синхронного) навчання не здатні замінити живу взаємодію учасників навчання. Однією із суттєвих проблем, пов'язаних із навчанням іноземних мов за означеною моделлю, є неможливість здійснення дистанційного контролю ступеня розвитку усних мовленнєвих навичок. З іншого боку, використання мультимедійних технологій для інтеграції графіки, аудіо та відео в одному дистанційному курсі є значним кроком уперед. Програми дистанційного навчання іноземних мов відкривають нові можливості для прослуховування значної кількості аудіоматеріалів, перегляду відеофільмів іноземною мовою, самостійної роботи з розвитку фонетичних навичок за допомогою озвучених вправ, а також шляхом використання величезного словникового ресурсу, системи пошуку лексики та її перекладу.

В ідеалі, система післядипломної освіти має ефективно задовольняти чинні потреби спеціалістів щодо підвищення власних професійних умінь та забезпечувати умови для оволодіння додатковими спеціальностями. Це безпосередньо стосується й проблеми удосконалення іншомовної підготовки інженерів, порушуючи проблему об'єднання й координації усіх форм післядипломного навчання. На думку багатьох дослідників, зміст та специфіка післядипломної освіти потребують розширення меж її аналізу та чіткішої інтерпретації [14, с. 16]. З їхньої точки зору, принаймні в тому вигляді, у якій вона на цей час існує, функція післядипломного навчання переважно зводиться до підвищення кваліфікації. Така надмірно

звужена його інтерпретація, однак, не дозволяє враховувати два суттєві чинники, що визначають тенденції розвитку сучасної освіти: необхідність її модернізації й потреби професійного розвитку особистості. Саме таке врахування здійснюється в корпоративній моделі післядипломної освіти, яка, на відміну від спеціалізованих систем, що забезпечуються відірваними від виробництва й незацікавленими в результатах навчання вищими навчальними закладами, ґрунтується на систематичному аналізі якості праці власних фахівців, що пройшли перепідготовку, своєчасному виявленні та аналізі недоліків їхнього навчання, а також на розробці відповідних практичних рекомендацій, що дозволяють системі підвищення кваліфікації функціонувати гнучкіше, швидше й ефективніше реагувати на потреби розвитку конкретних підприємств.

Одним із найголовніших чинників, які зумовлюють постійний пошук ефективнішої системи формування іншомовної комунікативної компетенції спеціалістів, є формування їхньої обізнаності щодо нових технологій виробництва та вмінь їхнього застосування. Цього вимагають потреби сучасного виробництва, інтенсивність накопичення й використання знань, а також об'єктивна конкуренція. Згадані потреби змушують чимало підприємств активно впроваджувати професійно-орієнтовані системи підготовки та перепідготовки свого персоналу, зокрема, стосовно навчання іноземних мов, із застосуванням моделі власної корпоративної системи навчання.

З кінця XX сторіччя транснаціональні корпорації посилюють свій вплив у галузі освіти, що найбільш помітно на рівні вищої школи, а також у сфері перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів. Маються на увазі не лише окремі факти впливу корпорацій на ті чи інші елементи змісту та структури освіти, але й масове створення ними нових навчальних закладів (корпоративні університети та академії), які можуть безперервно вирішувати кадрові завдання глобального масштабу відповідно до корпоративних норм [9].

Доцільно зауважити, що корпоративну освіту не варто розглядати як альтернативну традиційній університетській. Прибічники корпоративної освіти підкреслюють, що вони є двома складовими безперервного процесу навчання [4; 8; 16]. Зважаючи на достатнє фінансове забезпечення, можливості залучення до навчального процесу найновіших досягнень науки й техніки, а також кращих викладачів, форми корпоративної підготовки фахівців стають одними з найефективніших у сучасній системі вищої освіти. Варто зазначити, що з урахуванням чинників, які впливають на ефективність виробництва, чимало економічно розвинутих країн прийняли

спеціальні закони, що зобов'язують підприємства й організації, незалежно від форми власності, виділяти кошти на навчання й самонавчання персоналу, а це сприяє підвищенню конкурентноздатності не тільки окремих підприємств, а й країни в цілому [9; 17]. Сьогодні провідні закордонні компанії витрачають на професійний розвиток персоналу від 2 % до 10 % фонду заробітної плати [7].

Корпоративні системи освіти створюються великими підприємствами, фірмами та корпораціями для навчання різних категорій власного персоналу. Вони стають місцем концентрації значних інтелектуальних, духовних і культурних ресурсів, успішно конкуруючи з державною системою освіти. У наш час в Україні існує значна кількість підприємств та організацій, які організують підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації власного персоналу, а також постійно виділяють кошти для навчання й самонавчання своїх спеціалістів. За рахунок цього такі організації зберігають та підтримують власну конкурентоспроможність. Керівники подібних підприємств і організацій створюють і відповідні умови – виділяють спеціальні приміщення, забезпечують навчальною, довідковою та методичною літературою, заохочують спеціалістів до участі в міжнародних семінарах, конференціях, симпозіумах, а також у роботі наукових товариств та асоціацій [8].

Корпоративна модель організації навчання спеціалістів професійно-орієнтованої іноземної мови передбачає навчання в процесі праці (під час робочого дня) або після закінчення робочого дня, що дозволяє ефективно погоджувати навчальний період із ритмом функціонування виробництва та його умовами. Навчання інженерів професійно-орієнтованої іноземної мови в процесі праці відбувається виключно в реальних ситуаціях спілкування на робочому місці. Навчання після закінчення робочого дня є також максимально наближеним до умов реального виробництва, що допомагає осмислити процес праці як низку реальних проблемних ситуацій, для розв'язання яких є необхідними спілкування й співпраця з іноземними колегами. Оперативне застосування набутих іншомовних навичок та вмінь у власній повсякденній професійній діяльності, пов'язано із вживанням засвоєних лексичних одиниць та граматичних структур, сприяє подальшому розвитку мотивації інженерів та їхньої іншомовної комунікативної компетенції.

Потенційна ефективність корпоративної моделі навчання зумовлюється тим, що, незважаючи на базову підготовку, головну частину професійного досвіду фахівці отримують вже безпосередньо в процесі праці, реальної трудової діяльності і, лише набувши

згаданого досвіду, вони стають кваліфікованими спеціалістами. За цих умов саме такий досвід стимулює фахівців до опанування професійно-орієнтованої іноземної мови.

Висновки. Таким чином, у наш час іноземна мова стає не просто однією з дисциплін навчальних планів немовних ВНЗ, а засобом формування професійної підготовки майбутніх фахівців, розвиваючи практичні вміння професійної іншомовної комунікації в процесі оволодіння спеціальністю. Проте, внаслідок об'єктивних та суб'єктивних причин, неповна відповідність умов ВНЗ для формування умінь професійного іншомовного спілкування викликає доцільність продовження цього процесу на післядипломному етапі, зокрема на конкретному робочому місці. Стратегічним напрямом, що зумовлює професійну спрямованість навчального процесу у вищій школі, є засвоєння тих знань та умінь, які можуть бути використані в майбутній практичній діяльності. Подальший розвиток теорії та методики післядипломного навчання іноземних мов може бути пов'язаний з розробкою нових програм і підручників для удосконалення іншомовної комунікативної компетенції спеціалістів у різних моделях освітніх систем, моделюванням процесу реальної комунікації в конкретних галузях, відбором необхідного мовного матеріалу для того, щоб звузити весь діапазон мови до конкретних професійних потреб спеціалістів. Вищевикладений аналіз дозволяє припустити, що найбільш перспективними для вдосконалення професійної підготовки фахівців є системи післядипломної освіти, де навчання іноземних мов проводиться в межах чіткого професійно-орієнтованого контексту. Таким характеристикам, за результатами того ж аналізу, найбільш повно відповідають корпоративні освітні системи. Корпоративне навчання переважає спеціалізовані освітні системи, бо останні не спроможні забезпечити потреби кожного фахівця відповідно до конкретних вимог, що існують на його робочому місці. Воно також вигідно відрізняється від віртуальних моделей навчання, оскільки забезпечує безпосередній контакт викладача з кожним слухачем, що уможливорює ефективний зворотній зв'язок, виправлення помилок, пояснення їхніх причин тощо. Ураховуючи високі темпи оновлення професійних компетенцій, виникнення нових та зникнення багатьох “застарілих” професій, корпоративна модель навчання теоретично має найбільший потенціал із тих, що проаналізовані нами, і має значні шанси стати домінуючою в системі післядипломної системи освіти фахівців у майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова С. П. Основы андрагогіки : навчальний посібник / С. П. Архипова. – Черкаси – Ужгород, 2002. – 184 с.
2. Балтачєєва Н. А. Проблемы системы повышения квалификации руководящего персонала промышленных предприятий на современном этапе / Н. А. Балтачєєва // Пути реформирования экономики Украины на современном этапе. – 2000. – № 4. – С. 206–208. – (Приложение к журналу “Персонал”. – 2000. – №2).
3. Випускники ВНЗ у реальному бізнесі : яких знань і навичок їм бракує? / В. Яковлева, О. Карпова, С. Леонтєєва та ін. ; під ред. О. Сидоренко // Вісник консорціуму із удосконалення менеджмент-освіти в Україні. – 2004. – № 2. – С. 2–3. – (Інформаційне видання Міжнародної благодійної організації “Консорціум із удосконалення менеджменту освіти в Україні”).
4. Владиславлев А. П. Непрерывное образование : Проблемы и перспективы / А. П. Владиславлев. – М. : Молодая гвардия, 1978. – 175 с.
5. Гришин А. Дистанционный всеобуч / А. Гришин, М. Хохуля // Компаньон. – 2002. – № 24 (28). – С. 53–57.
6. Загирняк М. Критичні зауваження щодо введення стандартів вищої освіти в Україні / М. Загирняк // Вісник Fulbright. – 2002. – № 8. – С. 15–19.
7. Криклій А. С. Фінансування професійного навчання персоналу / А. С. Криклій // Фінанси України. – 2005. – № 6. – С. 113–118.
8. Лысый В. От самообразования к самообучающейся организации / В. Лысый, В. Опанасюк // Персонал. – 2001. – № 8. – С. 50–53.
9. Лиферов А. П. Образование в стратегиях транснациональных корпораций / А. П. Лиферов // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 79–91.
10. Морська Л. І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей / Л. І. Морська // Іноземні мови. – 2002. – № 2. – С. 23–25.
11. Назаренко А. Л. Дистанционное образование и преподавание иностранных языков / А. Л. Назаренко, К. Роусон-Джонс, Ж. Г. Аношкина // Вестник МГУ. – 2004. – №1. – С. 205–210. – (Серия 19 : “Лингвистика и межкультурная коммуникация”).
12. Назаренко А. Л. Дистанционное обучение иностранным языкам: принципы, преимущества и проблемы / А. Л. Назаренко, В. А. Дугарцыренова // Вестник МГУ. – 2005. – № 1. – С. 71–76. – (Серия 19 “Лингвистика и межкультурная коммуникация”).

13. Петрусинский В. В. Суггестопедический и интегральный метод ускоренного обучения / В. В. Петрусинский // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – 1977. – Вып. 3. – С. 111–131.
14. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів : зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. – К., 1998. – 56 с.
15. Уманец А. Язык на блюдечке / А. Уманец // Бизнес. – 2004. – № 36. – С. 82–84.
16. Штомпель Г. О. Професійне зростання фахівця : основне джерело, стадії та ознаки / Г. О. Штомпель // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 1. – С. 45–52.
17. Knapper C. Lifelong learning and higher education / Knapper Christopher. – London, Sydney, a.o. : Croom Helm, 1985. – 201 p.

Alexandrova E. THE IMPROVEMENT OF SPECIALISTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TYPICAL POST GRADUATE TRAINING MODELS

The article deals with a research of corporative model's potential for intensive teaching engineers professionally oriented English. The corporative environment is regarded as most favorable to teach teams of engineers united by mutual motivation in the same production process. It is suggested that intensive methods of teaching professionally oriented English could best coordinate professional qualifications with requirements of each working place in various industries.

Keywords: the communicative competence speaking another language, professionally oriented English, remote training, corporate model.

Надійшла до редакції 15.09.2011

ИСТОРИКО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

Н. В. Головки

Институт педагогики

Национальной академии педагогических наук Украины

В статье рассмотрен историко-дидактический анализ развития компетентностного подхода в теории и практике обучения физики. Установлена закономерная связь реализации данного подхода с повышением качества образования.

Ключевые слова: историко-дидактические особенности, компетентностный подход, качество физического образования.

Головки М. В. ІСТОРИКО-ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

У статті розглянуто історико-дидактичний аналіз розвитку компетентісного підходу в теорії і практиці навчання фізики. Встановлено закономірний зв'язок реалізації цього підходу з підвищенням якості освіти.

Ключові слова: історико-дидактичні особливості, компетентісний підхід, якість фізичної освіти.

Постановка проблемы. Школьное физическое образование как составная образовательной области “Природоведение” обеспечивает формирование и развитие у будущего выпускника развитых умений, которые определяют гармоническое сосуществование с природой и социумом, возможность реализации творческого потенциала личности в науке и преобразовывающей деятельности, постоянное саморазвитие и самосовершенствование.

Поэтому в современной школе становится актуальным процесс перехода от направления учебного процесса из физики на обеспечение ученика определенной суммой знаний, умений и привычек к формированию компетенций – сложных умений и качеств личности.

Важным условием усовершенствования физического образования есть обеспечения непрерывного мониторинга ее результатов на разных уровнях. Современные психолого-педагогические исследования обосновано доказывают, что наиболее объективная оценка результатов физического образования возможная при условии комплексного подхода к их анализу. Выявление уровней учебных

достижений учеников общеобразовательной школы на началах компетентного подхода дает возможность не только получить объективные результаты, но и проанализировать структуру основных умений и навыков, динамику их формирования и при необходимости внести определенные коррективы в процесс обучения.

Современные подходы к оцениванию результатов физического образования на началах компетентного подхода определяют их в контексте комплексных характеристик учебно-воспитательного процесса. В частности, качества образовательной среды, реализации учебно-воспитательного процесса, результатов обучения и т. п. Эффективная реализация целей обучения физике в школе осуществляется при условии целенаправленного управления учебно-познавательной деятельностью ученика, что, в свою очередь, предусматривает проектирование учебных результатов, определение основных требований к ним в контексте формирования и развития ключевых компетенций.

Одним из важнейших заданий обучения физики в общеобразовательной школе в контексте компетентного подхода есть направленность на формирование и развитие естественнонаучной компетентности. Естественнонаучная компетентность выпускника общеобразовательной школы может рассматриваться как интегрированная личностная характеристика, которая реализует готовность молодого человека гармонично обустраивать отношения с природой и социумом, сознательного выбора будущей профессии, ориентированной на решение практических проблем научной и производственной деятельности, основу которых составляют явления и процессы природы. Основой формирования естественнонаучной компетентности есть предметные компетенции, которые включают соответствующие знания, умение, навыки, опыт творческой преобразовательной деятельности в области человек-природа.

Естественнонаучная компетентность реализует способности продуктивной деятельности на основе современных представлений о взаимодополнении системы человек-природа; системно исследовать явления и процессы природы адекватными средствами; использовать в познавательной деятельности алгоритмы наблюдения, измерение, модели, которые дают возможность решать сначала учебные, а со временем научные и производственные задачи разными методами; гармонично взаимодействовать с окружающей природной средой, принимать экологически взвешенные решения в природопользовании, проектировать и реализовывать энерго- и природосохраняющие технологии.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблема формирования и развития естественнонаучной компетентности ученика общеобразовательной школы соответствует общедидактическому уровню и рассматривалась рядом исследователей [1; 3-5; 7-8; 9-10 и др.]. Ее интегральный характер предопределяет необходимость оценивать уровень сформированности предметных компетенций из образовательной области "Природоведение". В этом контексте на основе историко-дидактического осмысления развития компетентностного подхода, важное значение сейчас приобретает задача дальнейшего усовершенствования и стандартизации системы требований к уровням сформированности учебных компетенций, уточнение и конкретизация тех учебных достижений учеников, которые определяют содержание естественнонаучной компетентности выпускника общеобразовательной школы.

Именно такие задачи обусловили необходимость разработки и утверждение Государственных стандартов общего образования, которые пересматриваются каждые 10 лет. Реализацией первого этапа разработки Государственного стандарта образовательной области "Природоведение" завершается важный этап стандартизации требований к уровню сформированности системы знаний, умений и навыков учеников, что и составляет основу ключевых компетенций.

Целью статьи является историко-дидактический анализ развития компетентностного подхода как важнейшего условия дальнейшего проектирования и обеспечения качества физического образования.

Значительный рост интереса к этой дидактической проблеме наблюдается еще из середины 80-х лет XX века. Обусловлено это тенденциями развития общей теории обучения, с одной стороны, и реформированием системы общего среднего образования, усилением внимания к качеству знаний и умений учеников, усовершенствованием системы контроля и оценивания учебных достижений, основой которой является комплекс стандартизированных требований, с другой.

Именно этот период развития отечественной педагогики можно рассматривать как начало выделения теоретической составной этого вопроса. Так, в исследованиях по дидактике физики этого периода подчеркивалось, что учитель должен четко представлять, какие именно знания и навыки должны иметь ученики по результатам обучения в каждом классе. Важны не только знания и умения, а и общее развитие учеников. Поэтому основными требованиями

к учебным результатам учеников определялись знания фундаментальных теорий, законов, явлений; умения описывать явления, законы, владение основными положениями теорий, мировоззренческие представления учеников, навыки использовать научную терминологию и математический аппарат для описания зависимостей, знания определений основных понятий и величин, умения давать точные определения, навыки пользования измерительными приборами, умения выполнять измерения и ставить несложные опыты, умения решать задачи разных типов и применять изученные зависимости для объяснения явлений природы и техники (политехнические знания и умения), знания основных этапов истории развития мировой и отечественной науки, достижений выдающихся ученых и их вклада в науку, понимание роли науки в жизни, навыки устной речи и оформления письменных работ (записи, расчеты, рисунки), навыки работы с учебной книгой (учебником, задачником, справочником, хрестоматией и т.п.).

Основные положения относительно требований к знаниям, умениям и навыкам учеников средних школ по физике и их конкретизация по отдельным разделам школьного курса физики для основной и старшей школы были реализованы в учебных программах тех лет. Именно учебная программа была тем нормативным документом, в котором определялась система требований к результатам учебно-познавательной деятельности учеников по физике.

Системно требования выписаны в программах для школ и классов с углубленным теоретическим и практическим изучением физики. Они стали основанием для создания программ для школ и классов с углубленным изучением физики, программ для физико-математического, химико-биологического профиля (2004) и программ для профильной общеобразовательной школы (2006–2010).

Дифференцированные учебные программы для средней общеобразовательной школы 1996 года стали первым шагом к внедрению Государственного стандарта школьной образовательной области “Природоведение” и компетентного подхода в обучении физики.

В этих программах реализована глубокая дифференциация и уровневый подход в организации обучения учеников общеобразовательной школы. Детально выписаны требования к знаниям и умениям учеников. В частности, в учебных программах по физике разделены требования для уровней А и В отдельно для каждой темы. Тоже касается и профильных программ для 11-х классов массовой школы. Особенностью профильных программ для 10-11 классов

есть то, что они содержат не только перечень элементов учебного материала, но и развернутую цель его изучения, из которой логически вытекают требования к учебным достижениям.

По этим программам общеобразовательная школа работала 5 лет. Они имели экспериментальный характер и обеспечили реализацию государственных стандартов общего среднего образования, стали основанием для создания и внедрения учебников нового поколения.

С внедрением 12-балльной системы оценивания возникла необходимость в разработке принципиально новых подходов к определению требований, которые относятся к знаниям и умениям учеников общеобразовательной школы и формируются во время изучения школьного курса физики. Традиционные категории “знать” и “уметь” расширяются к категории “учебные достижения учеников”. Согласно решению коллегии Министерства образования и науки с 17.08.2000 года и общего с АПН Украины приказа “О внедрении 12-балльной шкалы оценивания учебных достижений учеников в системе общего среднего образования” № 428/48 от 04.09.2000 г. были разработаны критерии оценивания учебных достижений учеников.

Одним из важных положений, согласно которому разрабатывались критерии учебных достижений, есть ориентация на компетенции учеников как сложные умения и качества личности, общие способности, которые базируются на знаниях, опыте, ценностях, способностях, приобретенных в процессе обучения.

Среди основных компетенций, которые должны формироваться в процессе обучения, в частности физики, в общеобразовательной школе, определены такие:

- социальные;
- поликультурные;
- коммуникативные;
- информационные;
- саморазвития и самообразования;
- компетенции, которые реализуются через стремление и способность к рациональной продуктивной и творческой работе [8].

Исходя из основных положений компетентного подхода, было предложено четыре уровня учебных достижений: начальный, средний, достаточный, высокий. Сформулированы общедидактические требования к учебным достижениям, которые отвечают каждому из уровней. Это, в частности, требования к ответу ученика во время воспроизведения учебного материала, способности решать

задачи по образцу, владение элементарными умениями учебной деятельности, знание важных признаков понятий, явлений, закономерностей и связей между ними, умения самостоятельно применять знания в стандартных ситуациях, владение умственными операциями (анализом, синтезом, абстрагированием, обобщением), умения строить заключения и исправлять допущенные ошибки; полнота и логичность ответов, способность самостоятельно осуществлять основные виды учебной деятельности, исследовательские и творческие умения, самостоятельная оценка жизненных ситуаций, явлений и закономерностей, умения отстаивать личную позицию и т.п.

Определен состав учебных достижений учеников общеобразовательной школы по физике: умения воссоздавать полученную информацию и находить новую, анализировать ее и применять в стандартных и нестандартных ситуациях согласно программным требованиям к результатам обучения. Соответственно более конкретизируются требования к знаниям и умениям. В частности: излагать учебный материал, формулировать правила, закономерности и законы; выбирать правильный ответ из предложенных (для тестовых заданий); решать задачи на разное количество логических шагов и операций; требования к точности использования научных терминов, полноты и правильности ответов, логичности построения ответов, самостоятельности и опрятности в выполнении разных видов работ, рационального использования оборудования, дополнительных источников информации и т.п.

Такая система требований была положена в основу учебных программ по физике для общеобразовательных учебных заведений, разработанных в 2001 году. Структура требований в целом отвечает программе 1996 года. Вместе с тем, программы содержат характеристику уровней учебных достижений учеников (согласно критериям оценивания учебных достижений), критерии оценивания уровня владения теоретическими знаниями, объекты контроля и оценивания, характеристику уровня владения практическими умениями и навыками.

В этих программах отдельно выделены критерии оценивания уровня умений использовать теоретические знания для решения задач. Акцентируется внимание на том, что определяющим показателем для оценивания умения решать задачи есть их сложность. Сложность задач определяется количеством правильных, последовательных, логических шагов и операций, которые осуществляются учеником [12].

Идеи стандартизации и конкретизации требований к учебным достижениям учеников по физике были развиты в профильных программах для старшей школы, разработанных в 2004 году. Требования распределены по категориям “представления”, “знания”, “умения”. Общие подходы, структура и форма реализации системы требований, представленные в этих программах, составили основу разработки требований в учебных программах профильной школы.

14 января 2004 года Постановлением Кабинета Министров Украины № 24 был утвержден Государственный стандарт базового и полного общего среднего образования, который определяет как общие требования к образованности учеников и выпускников основной и старшей школы, так и основные содержательные линии, и базовые требования к овладению содержанием образовательной области “Природоведение”. Особое внимание акцентировано на формировании соответствующих умений. В частности, умений применять изученные законы для объяснения явлений и процессов природы, решения задач; применять приобретенные знания для объяснения практического использования законов природы в науке и технике, на производстве, в разных сферах жизнедеятельности человека; исследовать физические параметры окружающей среды, характеристики приборов и установок; исследовать явления и процессы природы адекватными средствами, использовать в познавательной деятельности алгоритмы наблюдения, измерение; решать учебные задачи разными методами [6].

Государственный стандарт стал основанием для разработки учебных программ, которые конкретизируют его положения. В 2005–2006 гг. по результатам конкурса программ для общеобразовательной школы, проведенного Министерством образования и науки, были созданы программы для основной и старшей школы.

Основной направляющей обучения основам естественно-математических наук в общеобразовательных учебных заведениях определено его направление на формирование умений использовать знания, умения и навыки в практической жизни. Целью обучения в конечном результате рассматривается не просто сумма знаний, а, в первую очередь, сформированный достаточный уровень учебных компетенций. Поэтому составными умений учеников выделяются не только владение учебным материалом и способность его воспроизводить, но и умения и навыки находить нужную информацию, анализировать ее и применять в стандартных и нестандартных ситуациях в пределах требований учебной программы к результатам обучения.

Программы для профильной школы по физике определяют уровень овладения теоретическими знаниями (распределение по уровням), а также критерии оценивания учебных достижений учеников при решении физических задач, выполнении лабораторных и практических работ. Обязательным требованием для всех уровней есть соблюдения учениками правил техники безопасности во время выполнения фронтальных лабораторных работ или работ физического практикума.

В этих программах компетентностный подход реализуется именно через четко определенную систему требований. Традиционные категории “знания, умения, навыки” расширяются к соответствующим компетенциям, как интегрированным показателям учебных достижений. Требования разработаны не по форме “ученики должны знать и уметь”, как в предыдущих программах, а с использованием таких характеристик уровней овладения учебными достижениями, начиная от начального, как: умение называть; приводить примеры; различать; придерживаться правил техники безопасности в физическом кабинете; обосновывать; характеризовать; объяснять; сравнивать; наблюдать; определять; измерять; пользоваться приборами и т. п. [13].

Важным аспектом реализации компетентностного подхода в содержании обучения физики есть конкретизация основных требований в учебнике, как стержневой составляющей методической системы обучения. Поэтому уже в первых учебниках для общеобразовательной школы на этапе выделения отечественной системы образования были сделаны попытки более полно реализовать систему требований к учебным достижениям учеников. В частности, через особенности методического аппарата учебника (решение задач с использованием зависимостей и формул, которые выражают важные законы, короткие итоги к разделам, послесловие, а также контрольные вопросы к лабораторным работам). Система требований задается через контроль и самоконтроль, упражнения, экспериментальные задачи и задачи для повторения, задачи творческого характера, советы ученикам относительно организации их работы с учебником, в которых определяются общие требования и цели изучения того или иного раздела школьной физики.

Учебники содержат задания, которые предусматривают приведение примеров, объяснение различных явлений и процессов природы, формулирование основных положений теорий, разноплановые задачи и упражнения и т. п. Четко обозначены основные элементы базы знаний по каждому разделу, который акцентирует

внимание учеников на главных содержательных линиях и определяет, таким образом, требования к усвоению учебного материала учебника.

Дальнейшим направлением развития системы требований к учебным достижениям учеников должно стать их усовершенствования и стандартизация в учебных программах для старшей (профильной) школы, учебниках для профильного обучения. Приоритетным в этом контексте есть вопрос формирования структуры и содержания курсов уровней стандарта, академического и профильных уровней, разработка системы требований к его усвоению на основе компетентного подхода, который даст возможность более полно реализовать цели профильного обучения и обеспечить качество общего школьного образования, направить его на развитие творческих способностей учеников и достижение их практических потребностей.

Исходными основами при разработке структуры и содержания современного учебника для профильной школы должны стать дидактические принципы, сориентированные идеями современной парадигмы образования на основе компетентного подхода.

Доминирующей идеей процесса усовершенствования системы физического образования и его целью являются обеспечения качества образования. Исследование условий реализации этой педагогической категории особенно актуализировалась в период поисков путей и механизмов достижения широкого круга образовательных целей, которые ставятся перед общеобразовательной и высшей школой.

Сегодня качество образования дидакты рассматривают как интегрированную категорию, которой свойственны внутренние и внешние характеристики. Среди наиболее важных внутренних характеристик выделяют качество образовательной среды, которая определяется эффективностью управления образовательным процессом и научно-методической работы, ресурсным обеспечением обучения; качество реализации образовательного процесса, который предусматривает реализацию принципов научности и доступности содержания образования, эффективность средств обучения, мастерство педагогов; качество результатов образовательного процесса – определяется уровнем учебных достижений учеников и уровнем развития их личностных качеств. К внешним характеристикам относят показатели эффективности функционирования образовательной системы и ее влияние на социальную сферу и т. п. [9, с. 244–245].

Исходя из определения качества образования как интегрированной категории, можно выделить и основные показатели, и характеристики, которые касаются обучения физике. В этом контексте прослеживается влияние компетентного подхода в обеспечении реализации и развития основных характеристик качества физического образования.

В этом отношении отечественная дидактика физики создала плодотворное основание для анализа динамики развития этой проблемы и определение путей дальнейшего усовершенствования в проекции на перспективы развития физического образования.

Кроме того, традиционно важной задачей дидактики физики есть не только исследование закономерностей, путей и средств обучения физике, а и установление количественных зависимостей между методами обучения и его качеством [5, с. 8]. Поэтому целесообразно рассматривать вопрос о том, что развитие теории и методики обучения физике как педагогической науки обусловлено именно потребностью управления качеством физического образования.

Анализ исторических закономерностей становления отечественной дидактики физики показывает, что на всех этапах формирования и функционирования физического образования дидактика физики сосредоточивала свои усилия именно на решении задач по обеспечению качества обучения физике. Это обусловлено, в частности, внутренней логикой теории и методики обучения физике как педагогической науки, закономерностями ее возникновения и развития, а также основными функциями и задачами. Зарождение методики обучения физике обусловлено практическими нуждами физического образования: постоянным поиском научно обоснованных ответов на вопрос для чего учить, чему учить и как учить физике. Среди основных задач дидактики физики были и остаются задачи обоснования целей обучения физике, обеспечение постоянного усовершенствования учебного процесса по физике, разработка и реализация современных и эффективных для данного периода развития методической науки методов и приемов обучения физике. То есть можно говорить о непосредственном важном значении теории и методики обучения физике в обеспечении качества физического образования [11].

Первые попытки отечественной дидактики физики в этом направлении были предприняты уже во второй половине XIX ст. – в начале XX ст. Этот период в истории отечественной методической

науки, по нашему мнению, можно рассматривать как период зарождения и становление отечественной методики физики в контексте развития академической физической науки и образования, а также формирование первых научно-методических школ. Именно талантливые ученые-физики, представители профильных кафедр отечественных университетов, стали первыми методистами, которые развивали проблему усовершенствования академического и широкого физического образования.

Ведущие ученые-методисты этого периода важное значение уделяли внедрению учебного физического эксперимента, усовершенствованию его материально-технического обеспечения как основного условия обеспечения высокого уровня подготовки высококвалифицированных специалистов. На этом этапе становления физического образования в отечественной дидактике физики видное место отводилось развитию ресурсного обеспечения, которое указывает на старание методистов обеспечить такую составляющую, как качество образовательной среды. Как показывает история дидактики физики, это направление занимало и продолжает занимать важное место в системе обеспечения эффективного достижения целей физического образования.

С другой стороны, практическая направленность обучения физике является важным направлением реализации компетентного подхода, поскольку именно при таких условиях обеспечивается формирование важных интегрированных умений и навыков предметной деятельности.

С развитием физического образования и методической науки, акцент постепенно смещался в направлении обеспечения качества реализации образовательного процесса. Ученые обращаются к проблемам разработки содержания образования и эффективных средств обучения. В первой половине XX ст. начались исследования по разработке систематических курсов семилетней и средней школы и первых стабильных учебников физики.

Реформа школьного физического образования 1967–1972 гг. предусматривала усовершенствование как образовательной среды, так и путей реализации образовательного процесса по физике. В этом контексте следует отметить методические исследования А. И. Бугайова, С. У. Гончаренка, Е. В. Коршака, Б. Ю. Миргородского, М. И. Розенберга, которые разрабатывали проблемы развития школьного физического эксперимента и основ методики его организации, усовершенствование методической подготовки учителей физики.

Такие тенденции развития методики обучения физике в контексте определения приоритетных факторов, которые влияют на качество физического образования, отображаются и количественным соотношением тематики диссертационных исследований, выполненных в этот период.

Начало 80-х гг. XX ст. в отечественной методике обучения физике связано с усилением и целостным выделением ее теоретической составной. В разрезе обозначенной проблемы происходило усиление направления разработки проблемы качества реализации образовательного процесса. При этом акцентировалась проблема усовершенствования содержания физического образования и методов обучения физике, развития теории обучения физике и соответствующих технологий, которые обеспечивали бы оптимальную результативность учебно-воспитательного процесса по физике [2, с. 29].

На качественно новый уровень поднимается вопрос оценивания результативности процесса обучения физике. Одной из важных задач теории и методики обучения физике определяется задача разработки механизмов и методик изучения уровня знаний и умений, эффективных направлений усовершенствования организации познавательной деятельности учеников [2, с. 14].

В середине 1980-х гг. с началом процессов реформирования системы общего среднего образования, в отечественной методике обучения физике актуализируются проблемы повышения теоретического и практического уровня организации обучения физике учеников общеобразовательной школы. Отечественные методисты среди важных составных учебного процесса по физике, которые влияют на качество обучения физике, рассматривали контроль и оценивание учебных достижений учеников. Обращаясь к обозначенным выше основным внутренним характеристикам категории качества физического образования, можно сделать вывод, что в этот период активно развивается проблема качества образовательного процесса, в частности, в направлении усовершенствования методики оценивания учебных достижений учеников. Результатом методических поисков в этом направлении стали исследования по усовершенствованию теоретико-технологических основ процедур контрольно-оценочной деятельности учителя физики. Разрабатываются критерии определения качества обучения физике, анализируются объекты контроля и формулируются дидактические требования к измерителям уровня учебных достижений по физике, процессу их разработки и использованию [14].

В это же время разворачиваются методические исследования проблемы программированного обучения, основу которого составляли идеи целеположения и программирования результатов обучения физике. Программированное обучение рассматривалось как эффективный механизм управления учебно-познавательной деятельностью учеников. Его сегодняшнюю интерпретацию можно рассматривать как одну из первых попыток внедрения компетентного подхода в организации обучения физике. Эта методика не была широко распространена, в первую очередь, из-за отсутствия эффективных средств реализации программированного обучения. С 2003 года в Институте педагогики АПН Украины творческий коллектив лаборатории математического и физического образования во главе с А. И. Бугайовым начал разработку педагогических программных средств по физике нового поколения на компетентных основах. Созданные библиотеки электронных наглядностей по физике, программно-методические полифункциональные комплексы, виртуальные физические лаборатории дают возможность не только повышать качество результатов обучения физики в общеобразовательной школе, но и формировать и развивать предметные компетенции учеником на надлежащем методическом и практическом уровне [3].

Постепенно выделяется методическая проблема функционирования и развития образовательной среды и ее качества. В этом контексте принципиально новые направления приобретает развитие проблемы управления учебно-познавательной деятельностью учеников во время изучения физики в общеобразовательной школе. Важные теоретические результаты получил ученый-методист П. С. Атаманчук, который обобщил их в докторской диссертации “Теория и методика управления познавательной деятельностью старшеклассников в обучении физике” (2000).

П. С. Атаманчук и его ученики разработали методику управления обучением физике, ее технологические аспекты, развили проблему прогнозирования как основы управления в обучении физике и т. п. [1]. В контексте управления учебно-познавательной деятельностью учеников развиты проблемы разработки и использование эталонных измерителей качества знаний по физике. Были исследованы условия функционирования образовательной среды и механизмы ее усовершенствования. Установлено наличие тесной взаимосвязи между образовательной средой и результатом его реализации как важных характеристик категории качества физического образования.

Важность проблемы качества физического образования, широкий спектр характеристик, которые ее определяют, а также бурное развитие теории и методики обучения физике в конце XX – в начале XXI ст., реформа школьного физического образования и усовершенствование фундаментальной и профессиональной подготовки по физике в высшей школе, обусловили необходимость разработки общих подходов к этому вопросу. Так, в работах профессора А. И. Ляшенка [9; 10] показано, что качество образования целесообразно рассматривать как интегрированную категорию, с присущими ей внутренними и внешними характеристиками. Анализ этой проблемы в теории и практике методики обучения физике доказывает, что лишь такой подход к решению вопроса качества физического образования обеспечит решение важных задач современной дидактики физики.

Исследование генезиса отечественной дидактики физики показывает, что на всех этапах своего исторического развития эта педагогическая наука тем или другим образом решала проблему обеспечения качества физического образования. В зависимости от общего состояния развития образования и доминирующих педагогических концепций и технологий обучения физике изменялись акценты и подходы к пониманию сущности качества физического образования, обеспечению реализации ее основных характеристик.

Дисбаланс в приоритете одной из характеристик (в истории отечественной дидактики физики чаще всего качество образования рассматривалось в контексте качества результатов обучения физике) создает противоречие и отождествление категории качества с одним из ее показателей. Современные исследования ученых-методистов показывают, что путь к решению этой важной методической проблемы лежит в плоскости комплексного исследования спектра основных показателей, которые характеризуют эту категорию, а дидактическим условием обеспечения качества физического образования есть внедрения компетентного подхода.

Выводы. Опыт внедрения компетентного подхода в обучение физике показывает, что стратегической задачей в этом контексте есть проектирование результатов сформированности естественно-научной компетентности в содержании образования, усовершенствование стандарта образовательной области “Природоведение”, который закладывает основные содержательные линии в современной общеобразовательной школе. В частности, в направлении обеспечения формирования стратегического поля образовательных целей и развития личностных, индивидуально-типологических особенностей учеников, которые определяют их будущую продук-

тивную деятельность на основе современных представлений о взаимодополнении системы человек–природа.

Важным заданием дидактики физики является целенаправленная реализация компетентного подхода к разработке учебных программ по физике для общеобразовательной школы. В частности, через усиление прикладной направленности содержания учебного предмета, постановка таких учебных задач, решение которых будет требовать от учеников системных умений и навыков творческой практической деятельности, сформированных при этом как результат теоретического осмысления (на соответствующем уровне, характерном для образовательно-возрастной группы) результатов анализа явлений окружающего мира.

Усовершенствование структуры и содержания школьного курса физики должно обеспечивать формирование естественнонаучной картины мира и мировоззрения учеников, определять концептуальный переход от содержательной линии “человек – потребитель природных ресурсов”, характерного для техногенного общества, к системе “человек – неотъемлемая органическая часть природы”, как современной концепции взаимодействия системы природа-человек-природа.

В этом контексте нуждается в дальнейшем усовершенствовании и стандартизации система требований к уровням сформированности учебных компетенций учеников, уточнение и конкретизация тех учебных достижений учеников, которые определяют содержание естественнонаучной компетентности выпускника общеобразовательной школы.

Учитывая, что важной составляющей естественнонаучной компетентности являются высокоразвитые умения преобразовательной деятельности, а их формирование и развитие в процессе изучения физики обеспечивается средствами школьного физического эксперимента, целесообразно реализовывать такие лабораторные работы и работы практикумов, которые не просто иллюстрируют явления и процессы, а создают дидактические условия усвоения важных способов практической деятельности, с одной стороны, и возможности по ее результатам получения научных обобщений, с другой.

Существует необходимость концептуального и технологического, с учетом современных эргономических подходов, усовершенствования системы школьного физического эксперимента (ШФЭ). Одним из направлений ШФЭ есть дидактическое обоснование формирования и использование в учебном процессе общеобразовательной школы современных кабинетов физики.

Одним из ведущих направлений реализации компетентного подхода в общеобразовательной школе есть создания на его основе нового поколения учебников и учебных пособий. Важным требованием к методическому аппарату современного учебника должна стать ориентированность содержания и учебных задач на формирование интегрированных практических умений и навыков творческого решения учебных задач и задач, связанных с обустройством гармонических отношений социума с природой.

В условиях информатизации всех областей общественной жизни, науки и производства, значительную роль во внедрении компетентного подхода играют компьютерно-ориентированные технологии обучения. На сегодня существуют достаточные аппаратно-техническое и организационно-методическое условия для перехода от иллюстрационно-вспомогательного к личностно-ориентированному использованию возможностей современных информационных технологий при изучении физики. Современные средства компьютерной поддержки школьных курсов обеспечивают реализацию различных методов и форм организации учебно-познавательной деятельности учеников, дифференцированного обучения, объектно-модельных подходов. Важную роль компьютерные технологии играют в развитии информационной, коммуникативной компетенций благодаря мощным возможностям по организации поиска и обработки информации. Целесообразно обратить внимание на дидактическое обоснование использования персонального компьютера как средства саморазвития и самообразования.

Поскольку возможности современных информационных технологий реализуются в обучении физике через использование педагогических программных средств учебного назначения, то целесообразно их проектирование и разработку реализовывать на началах компетентного подхода. Расширение дидактических функций средств компьютерной поддержки школьных предметов, создание полифункциональных и открытых программно-методических систем как основы дистанционного обучения физике и самообразования есть одним из перспективных направлений реализации компетентного подхода в общеобразовательной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атаманчук П. С. Технологічні аспекти управління результатами навчання фізики / П. С. Атаманчук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. – Кам'янець-Подільський, 2000. – В. 8. – С. 4–13.

2. Бугаев А. И. Методика преподавания физики в средней школе. Теоретические основы / А. И. Бугаев. – М. : Просвещение, 1981. – 288 с.
3. Бугайов О. І. Концептуальні положення щодо розробки педагогічних програмних засобів з фізики / О. І. Бугайов, М. В. Головка, В. С. Коваль // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 8.
4. Бугайов О. І. Концепція фізичної освіти у 12-річній загальноосвітній школі. Проект / О. І. Бугайов // Фізика та астрономія в школі. – 2001. – № 6. – С. 6–13.
5. Гончаренко С. У. Побудова педагогічної теорії / С. У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2006. – № 11 (148). – Листопад. – С. 5.
6. Державні стандарти базової і повної середньої освіти // Директор школи. – 2003. – № 6-7 (246–247). – С. 3–17.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
8. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. – № 40. – 2000. – 5 жовтня. – С. 4–21.
9. Ляшенко О. І. Якість освіти: проблеми оцінювання, моніторингу та управління / О. І. Ляшенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. 1992–2002. 36. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Х. : ОВС, 2002. – С. 243–250.
10. Ляшенко О. І. Якість як феномен освіти / О. І. Ляшенко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. – Кам'янець-Подільський, 2003. – В. 9. – С. 58–59.
11. Павленко А. І. Принципи і зміст періодизації історії дидактики фізики в Україні / А. І. Павленко, М. В. Головка // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія “Педагогічна”: Дидактика фізики в контексті орієнтирів Болонського процесу. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. – Вип. 11. – С. 60–63.
12. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика, 7–11 класи. Астрономія, 11 клас. – К. : Шкільний світ, 2001. – 135 с.
13. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія. 7–12 класи. – Київ–Ірпін' : Перун, 2005, 2006. – 80 с.
14. Совершенствование контрольно-оценочной деятельности учителя в процессе обучения физики в школе. Методическое письмо / составители О. И. Бугаев, В. В. Смолянец, З. В. Сичевская. – К. : Радянська школа, 1990. – 40 с.

Golovko M.V. HISTORICAL AND DIDACTIC PECULIARITIES OF COMPETENCE BASED APPROACH IMPLEMENTATION IN THEORY AND PRACTICE OF PHYSICS TEACHING

This article describes the historical and didactic analysis of the competence approach in theory and practice of teaching physics. The regularities of connection with the implementation of this approach to improve the quality of education.

Keywords: historical and didactic features, competence-based approach, the quality of physical education.

Надійшла до редакції 24.03.2011 р.

УДК 372.85

**МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У ФОРМУВАННІ
ПОЛІЦЕНТРИСТСЬКОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНЯ**

С. Г. Дехтяренко

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

О. П. Корж

Запорізький національний університет

У статті розглядається необхідність формування поліцентристського світогляду, який повинен стати основною дидактичною метою всього процесу навчання. На його формування варто спрямовувати зусилля вчителів із різних наукових дисциплін як у межах використання традиційних навчальних засобів, так і з залученням новітніх підходів.

Ключові слова: світогляд, міжпредметні зв'язки, екологічна особистість.

Дехтяренко С. Г., Корж А. П. МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИЦЕНТРИСТСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩЕГОСЯ

В статье рассматривается необходимость формирования полицентрического мировоззрения, которое должно стать основной дидактической целью всего процесса обучения. На его формирование следует направить усилия учителей разных научных дисциплин как в рамках использования традиционных методов обучения, так и с привлечением инновационных подходов.

Ключевые слова: мировоззрение, межпредметные связи, экологическая личность.

Постановка проблеми. Однією з проблем, що визначають сучасну кризу національної системи загальної освіти, є відчуження учня від процесу навчання, що надається йому зовні. Традиційна школа, навчаючи всіх усьому, виховує бездумного споживача знань, орієнтованого на пасивне засвоєння запропонованої вчителем інформації, на використання репродуктивних способів діяльності. Сформована практика освіти суперечить соціальному замовленню на конкурентоспроможну особистість, готову до постановки й досягнення власної мети, усвідомлення й ефективного вирішення життєвих, професійних завдань [3].

Виникає практична необхідність докорінних змін у процесах навчання з урахуванням життєвих компетенцій дитини та її власних нахилів і вподобань, що передбачає застосування новітніх дидактичних засобів та підходів. Паралельно відбувається також і процес виховання, без якого неможливе формування повноцінної особистості.

Для переборення екологічної кризи необхідно, щоб високому рівню технологічної культури відповідав так само високий рівень гуманітарної культури. Тому синтез технологічного й гуманітарного знань – основа формування екологічно орієнтованої матеріально-виробничої культури як передумови стійкого розвитку.

Формування екологічної свідомості, мислення, поведінки через систему виховання та освіти можливе на основі глибокої трансформації цієї системи. Вирішення цієї комплексної міждисциплінарної проблеми є однією з передумов гармонійного розвитку людини майбутнього [1].

Аналіз останніх публікацій. У своїй практичній діяльності вчитель повинен враховувати, що перетворювальний характер завжди пов'язаний із початковою активністю суб'єкта навчання. Тобто "розвиток і освіта жодній людині не можуть бути надані або повідомлені. Усякий, хто бажає до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою" [5].

При цьому варто зауважити, що існують певні аспекти виховного процесу, які передбачають формування відповідного світогляду в дитини. Саме цей світогляд і буде багато в чому зумовлювати відповідний стиль поведінки як під час вирішення професійних завдань, так і в її повсякденному житті.

Зіткнення останнім часом людської цивілізації з екологічними проблемами загальнопланетарного масштабу вимагають негайних дій щодо оптимізації взаємин людського суспільства й природного середовища. Зараз достатньо багато уваги приділяється проблемам "екологізації" не лише різноманітних наукових дисциплін, але

й нашому життю в цілому [6]. Постає завдання не лише забезпечення високого рівня екологічної обізнаності всієї громадськості, але й зміни способу мислення від споживацького до екологічного. Ще В.І. Вернадський [2] зазначав про те, що людство в цілому є частиною живої речовини, а людська діяльність – елементом загальнобіосферних процесів. Це накладає особливу відповідальність на результати нашої діяльності щодо збереження біосфери в цілому та можливості подальшого переходу до стану ноосфери (або, принаймні, наближення до нього).

Альтернативою хаосу глобальної екологічної кризи може бути лише мирна глобальна екологічна революція. Її метою повинно стати виживання та благополуччя людини. Це революція гуманізму, шлях любові й щастя, здоров'я та радості для всієї планети [9].

Зрозуміло, що вирішального значення в цьому процесі формування екологічної особистості відіграватиме засвоєння дитиною матеріалу природничо-наукових дисциплін, через що на особливу увагу заслуговує шкільна екологічна освіта. Саме розвиток дитини виступає плацдармом для формування тих чи інших сторін більш високих ступенів мислення [10].

Виходячи з дидактичного прагматизму, освіта є безперервним процесом реконструкції досвіду. Джерелом змісту освіти виступають не окремі предмети, а суспільна та індивідуальна діяльність учня. Зміст освіти уявляється у вигляді міждисциплінарних систем знань, засвоєння яких вимагає від учнів колективних зусиль із вирішення поставлених проблем, практичних дій, ігрових форм занять, індивідуальної самостійності [11].

Мета статті. Останнім часом все більша кількість фахівців підіймає питання про необхідність переходу від антропоцентричного світогляду до екоцентричного та поліцентристського. У той же час конкретні шляхи формування подібного світогляду практично не розглядаються. Тому ми намагалися визначити місце міждисциплінарних зв'язків у формуванні поліцентристського світогляду учня.

Життєва компетенція виконує три основні функції: забезпечує життєстійкість, життєздатність та життєтворчість особистості. При цьому компетенції життєстійкості передбачають компетенції здорового способу життя, психологічної стійкості, життєвої мужності тощо [4].

За нашим особистим переконанням, досягти життєвої компетенції на сучасному рівні розвитку відносин суспільства та природного середовища без екологічної компетенції стає вже неможливим. Особливого значення при цьому набуває реалізація таких

життєтворчих компетенцій як життєпередбачення та життєзабезпечення. Це зумовлюється тим, що екологічна особистість не може бути пасивною як за ставленням до свого майбутнього, так і стосовно своєї відповідальності перед майбутніми поколіннями. Також не варто очікувати, що людина, спостерігаючи значне погіршення стану довкілля, сама стане екологічно вихованою та почне піклуватися про гармонізацію відносин суспільства й природи.

Поліцентристський світогляд передбачає у своїй основі філософську концепцію біоцентризму, згідно з якою все живе на Землі має право на існування. Не людина та навіть не кілька “корисних” видів повинні стати центром уваги, а вся біота. Оскільки жоден із “центрів уваги” не має будь-яких переваг перед іншими, необхідною стає гармонізація відносин між ними всіма. Так, жодне з досягнень науки й техніки не можна назвати високоморальним, якщо воно завдає шкоди людині чи будь-якому елементу біосфери. У той же час ми повинні розуміти, що повернутися до часів первісної людини та печерного способу існування вже неможливо – історичний процес є необоротним. Саме це відрізняє поліцентристський світогляд від інших, які кидають розуміння місця та значення людини у всесвіті з однієї крайнощі до іншої.

Щодо формування нової, екологічної культури, то вирішального значення в цьому процесі набуває наука та освіта, підготовка та перепідготовка кадрів народного господарства. Зрозуміло, що початкова освіта закладає самі засади можливості формування екологічної особистості.

Виходячи з ідеї екологічної освіти [8], можна визначити найважливіші етапи її здійснення щодо процесу її формування:

- 1) формування світогляду на основі сучасної екологічної картини світу;
- 2) усвідомлення школярем єдності всього живого та неживого в природі;
- 3) пізнання себе як частини навколишнього світу;
- 4) перехід від антропоцентричного підходу у вивченні природних процесів та явищ до екоцентристського та поліцентристського підходів;
- 5) розуміння причин суперечностей (виникнення екологічних проблем) у системі природа-суспільство як невідповідності природних та соціальних законів; розуміння екологічної кризи як кризи культури;
- 6) виховання екологічної відповідальності за стан навколишнього природного середовища, свого здоров'я та здоров'я інших людей;

- 7) розуміння концепції стійкого розвитку людства як коеволюції суспільства й природи, а також розуміння необхідності гармонізації взаємовідносин суспільства й природи як соціальної проблеми.

Щодо формування сучасної екологічної картини світу, на досягнення цієї мети спрямовано всі природничі науки. Розуміння єдності живого та неживого, а тим більше усвідомлення дитиною себе як частини навколишнього світу вже вимагає від учителів використання спеціальних навчальних засобів. На особливу увагу при цьому варто звернути саме на міжпредметні зв'язки, які дозволяють краще усвідомлювати дитині взаємопов'язаність та взаємозумовленість речей у Всесвіті.

Зокрема міждисциплінарні зв'язки використовуються під час викладання таких законів, як закон симетрії, наслідки якого добре простежуються в математиці, хімії й біології; закон циклічності властивий також географії й астрономії, закон збереження та закон Ле Шательє-Брауна, що виступає підґрунтям для протікання багатьох хімічних, біологічних та екологічних процесів. Біохімічний склад живих організмів, процеси обміну речовин як у природі в цілому, так і в організмах зокрема дозволяють інтегрувати знання з різних класичних дисциплін, сформувавши здатність у школяра до цілісного системного мислення.

Саме системність, явище емерджентності вимагають особливої уваги з боку педагогів. Одним із яскравих прикладів є пиріг, до складу якого входять борошно, вода, начинка та інші компоненти. Але в нього з'являються власні характеристики – смак, запах, зовнішній вигляд. Ці характеристики не лише не належать до компонентів пирога, але їх не можна отримати навіть шляхом складання всіх компонентів. Так само й світогляд дитини – це не просто сумування окремих компетенцій за тими чи іншими предметами чи навіть за групами предметів. Це кропітка щоденна напружена праця, у першу чергу, самої дитини, а також батьків та педагогів, які повинні формувати та корегувати освітній простір таким чином, щоб учень мав змогу якнайповніше розкрити свої потенційні здібності.

На наш погляд, великого значення для покращення когнітивного процесу набувають спецкурси, які мають, у першу чергу, практичну та професійну спрямованість. У багатьох випадках структура окремих спецкурсів може ґрунтуватися на міжпредметних зв'язках, що суттєво збільшує їхнє значення у формуванні свідомості учня. Серед подібних прикладів можна запропонувати вивчення таких тем, як “Хімія в медицині”, “Хімія в сільському господарстві”, “Хімія в харчовій промисловості”, “Ужиткова хімія” [7], “Хімія й екологія”,

“Ксенобіотики та їхнє значення для природи”, “Сталий розвиток і механізми його забезпечення”, “Ноосфера – казка чи реальність?” тощо.

На наш погляд, найважливішою перевагою спецкурсів є їхня унікальна можливість забезпечення оволодіння школярами матеріалом, що перебуває на зіткненні різних наукових напрямів. Дитина набуває можливості розглядати навчальні завдання з міжпредметним змістом, на які переважно не вистачає часу в межах традиційних навчальних предметів. При цьому особливу увагу варто приділяти поглибленню міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту навчальних предметів під час викладання природничих дисциплін.

Саме міжпредметні зв'язки дозволяють сформувати в уявленні учнів цілісну картину світу, реалізувавши їхню навчально-пізнавальну діяльність. Вагомого значення при цьому набувають диференційовані завдання, які передбачають глибоке розуміння матеріалу з різних природничих дисциплін та демонструють практичну спрямованість отриманих знань. Залишається актуальною проблема розробки спецкурсів із природничих дисциплін, які б спиралися на ідею А. В. Хуторського про застосування метапредметів (передбачають виділення системи фундаментальних освітніх об'єктів) та дозволяли б сформувати індивідуальну освітню траєкторію кожного учня.

Серед прикладів подібних метапредметів можна навести такий як “Вода – основа життя”. Перш ніж розглядати воду як біологічну основу формування життя, у школяра виникає практична потреба вивчення її фізичних та хімічних властивостей, у тому числі й із застосуванням необхідних експериментів. Також не варто забувати про екологічне значення водного середовища та про воду як обмежений ресурс тощо. У цьому випадку творчий підхід та проектна діяльність можуть набути особливої актуальності для забезпечення високої ефективності навчального процесу.

Висновки. Поліцентристський світогляд повинен стати основою дидактичною метою всього освітнього процесу. На його розвиток варто спрямовувати зкоординовані зусилля учителів із різних наукових дисциплін як у межах використання традиційних навчальних засобів, так і з залученням новітніх підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балакай О. Б. Концептуальные основы устойчивого общественного развития / О. Б. Балакай // Наука. Релігія. Суспільство. – 2009. – № 1. – С. 140–243.

2. Вернадский В. И. Живое вещество / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1978. – 358 с.
3. Дехтяренко С. Г. Диференційовані задачі як дидактичний чинник організації навчально-пізнавальної діяльності учнів / С. Г. Дехтяренко // Збірник наукових праць “Педагогічні науки”. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – № 50, Т. 1. – С. 143 – 149.
4. Єрмаков І. Г. Життєтворчі компетенції особистості // Педагогічні науки та освіта, 2007. – Вип. 1. – С. 73 – 90.
5. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения/ под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
6. Корж О. П. Курс “Екологія рідного краю” як передумова зміни свідомості нового покоління / О. П. Корж, О. В. Дубова // Молодь і ринок. – 2006. – № 7 (22). – С. 80–82.
7. Липова Л. Спецкурси як компонент профільного навчання / Л. Липова, С. Лисиціна, В. Малишев // Біологія і хімія в школі. – 2008. – № 4. – С. 44–46.
8. Основи екології. Економіка та управління природокористуванням : підручник / за заг. ред. Л. Г. Мельника, М. К. Шапочки. – Суми : ВТД “Університетська книга”, 2005. – 759 с.
9. Реймерс Н. Ф. Надежды на выживание человечества. Концептуальная экология / Н. Ф. Реймерс. – М. : Недра, 1992. – 192 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : ЗАО “Издательство “Питер”, 1999. – 720 с.
11. Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

Dechtyarenko S. G., Korzh A. P. INTERDISCIPLINARY COMMUNICATION IN FORMATION OF POLYCENTRIST OUTLOOK OF THE PUPIL

This article discusses the need for a politsentrist outlook, which is the basis of the didactic purpose of the training process. Its formation should focus teachers of different disciplines, both within traditional teaching methods and involving innovative approaches.

Keywords: outlook, interdisciplinary communication, ecological identity.

Надійшла до редакції 25.09.2011 р.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ В УМОВАХ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

О. І. Іваницький

Запорізький національний університет

У статті висвітлюються психолого-педагогічні основи організації самостійної роботи майбутніх учителів фізики в умовах контекстного навчання.

Ключові слова: учитель фізики, професійна підготовка, самостійна робота, контекстне навчання.

Иваницкий А. И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В УСЛОВИЯХ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье освещаются психолого-педагогические основы организации самостоятельной работы будущих учителей физики в условиях контекстного обучения.

Ключевые слова: учитель физики, профессиональная подготовка, самостоятельная работа, контекстное обучение.

Постановка проблеми. Інноваційне навчання в сучасному вищому навчальному закладі варто розглядати як процес, що значною мірою сприяє створенню й становленню тих умов, які роблять реально можливою творчість як викладача, так і студентів у процесі навчання. Значною мірою цьому сприяє введення у вищих навчальних закладах України кредитно-модульної системи навчання. Традиційне навчання, оперативно реагуючи на запити практики, вводить нові елементи знання; відбувається перегрупування навчального матеріалу дисциплін усіх циклів підготовки майбутнього вчителя фізики, більше уваги приділяється змісту й формам організації самостійної роботи студентів. Однак, незважаючи на реформаторські починання у вищій школі, система професійної підготовки майбутніх учителів фізики в Україні фактично залишається традиційною, лекційно-практичною за своїм змістом, не націленою на забезпечення діяльнійності варіативності професійної підготовки майбутніх учителів фізики. Виникає протиріччя між рівневою, профільною, організаційною, творчою варіативністю навчального процесу в практиці роботи українських шкіл та професійною неготовністю

здійснити таку роботу вчителем фізики, що пройшов підготовку в умовах традиційного навчання. Подолання цього протиріччя можливо шляхом забезпечення спеціальної варіативності діяльності студентів та моніторингу їхньої самостійної роботи. Як підкреслює І. Зязюн, "... кожна педагогічна новація – це усвідомлення і реакція на ту або іншу неузгодженість у педагогічній практиці" [1, с. 9]. І в цьому контексті дослідження самостійної роботи майбутніх учителів фізики є важливою проблемою дидактики вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У загальнопедагогічному плані цю проблему досліджували М. Веткін, А. Івануха, Б. Єсіпов, І. Малкін, П. Підкасистий та ін. Завдяки їхнім дослідженням визначено поняття "самостійна робота студентів", описано її зміст та структуру, особливості організації та проведення на різних курсах та в різних типах навчальних закладів. У теорії та методиці навчання фізики різні аспекти цієї проблеми досліджували С. Гончаренко, Т. Гордієнко, В. Сергієнко, В. Сиротюк, О. Сергєєв, В. Шарко та ін. Однак питання забезпечення ефективного функціонування технологій підготовки майбутнього вчителя фізики шляхом формування авторської системи діяльності (АСД), цілеспрямованого планування, розробки та проведення самостійної роботи кожного студента, ще не досліджено належним чином.

Тому *метою нашої статті* є обґрунтування психолого-педагогічних основ самостійної роботи майбутніх учителів фізики в процесі їхньої професійної підготовки в умовах інноваційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Орієнтація на розуміння процесу підготовки майбутнього вчителя фізики як інноваційного, такого, що припускає, у першу чергу, розвиток сутності дидактичного співвідношення "викладання–учення" і розвиток особистості студента, створює передумови для виявлення широких евристичних можливостей технологій навчання, для осмислення діалектики навчального процесу.

Сутність інноваційної підготовки майбутнього вчителя фізики полягає в якісній зміні діяльності, у якій він є суб'єктом. Ця зміна відбувається шляхом трансформації цілей, завдань, предметних дій, операційної та мотиваційної сторін діяльності, а також позиції самого студента, який, накопичуючи досвід, стає активним і самостійно вирішує пошуково-творчі завдання. Крім того, значно змінюється співвідношення між обсягом навчального часу, відведеного на аудиторну роботу студентів та їхньою самостійною навчальною роботою на користь останньої (разом з індивідуальною роботою цей обсяг складає в більшості випадків до 50 % від усього навчального часу, що виділяється на вивчення дисципліни).

Майбутній учитель фізики повинен усвідомлювати засіб і спосіб виконання педагогічної (навчальної) дії, що визначається метою, а також умови, у яких реалізується вміння. Але ступінь свідомого контролю процесу може бути різним. Він залежить від міцності умовно-рефлекторних зв'язків, які виникають у результаті повторень дії. Чим міцніші зв'язки, тим міцніше вміння, тим вище готовність студента виконати певну роботу. Саме в цьому ми бачимо глибинні психологічні основи ефективності контекстного професійного навчання, у процесі якого моделюються практичні дії вчителя фізики.

Контекстне навчання орієнтується на те, що знання, уміння, навички даються не як предмет, на який повинна бути спрямована активність студента, а як засіб вирішення завдань діяльності фахівця. Тобто, якщо бути зовсім точним, то контекстне навчання розглядає навчання й працю не як різні види діяльності, а як два етапи розвитку однієї й тієї ж діяльності в генезисі [1].

Аналіз наукової літератури й досвіду роботи вітчизняних ВНЗ дозволяє зробити висновок щодо необхідності побудови професійної підготовки майбутніх учителів фізики на основі контекстного підходу, що складає реалізацію динамічної моделі навчальної діяльності студентів: від власне навчальної діяльності (у формі лекції) через квазіпрофесійну (рольові й ділові ігри) і навчально-професійну (НДРС, педагогічна практика) до властиво професійної діяльності вчителя фізики. Сутність контекстного навчання – це послідовне моделювання всієї системи форм, методів і засобів навчання, предметного й соціального змісту засвоюваної студентами діяльності вчителя фізики. У контекстному навчанні майбутній учитель фізики апіорі перебуває в діяльній позиції; виявляється задіяним увесь потенціал активності студента – від рівня сприйняття до рівня соціальної активності; знання засвоюються в контексті вирішення модельованих педагогічних ситуацій; поєднуються індивідуальні, парні, групові й колективні форми роботи студентів; і таким чином майбутній учитель фізики накопичує цінний досвід використання навчальної інформації, яка все більше набуває рис педагогічної діяльності. У контекстному навчанні педагогічно вирішується проблема інтеграції навчальної, наукової й професійної діяльності студентів.

Контекстне навчання проводиться шляхом проектування уроків фізики й методичного та психологічного обґрунтування проєктів з позиції сприйняття учнями. Характерним для контекстного навчання є порівняльне вивчення досвіду роботи вчителів фізики, своєрідності інноваційних і традиційних уроків. Переважають індивідуальні форми роботи студентів та робота в парах та ланках.

Тому, з точки зору діяльнісного підходу до навчання, модель процесу підготовки майбутнього вчителя фізики повинна реалізовувати формування стійких умовно-рефлекторних зв'язків. У технологічному плані це означає багаторазове “прокручування” у свідомості студента набутих технологічних знань шляхом виконання різноманітних за тематикою практичних завдань. Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій, найбільш прийнятним під час організації самостійної роботи студентів за технологічною схемою є формування способів навчальної діяльності третього типу орієнтування в завданні, а він більше спрямований на формування вмінь без доведення їх до автоматизму. Разом з тим спеціальні технологічні вміння вчителя фізики повинні бути доведені до автоматизму, тобто сформовані у вигляді навички. Це пояснюється необхідністю максимального звільнення свідомості вчителя фізики від другорядних, насамперед організаційних, дій і способів діяльності. Головне утруднення, якого зазнає значна кількість студентів в процесі педагогічної практики й початківців-учителів фізики, полягає в нездатності “бачити” клас і окремих учнів, особливо в процесі викладу вчителем нового матеріалу. Це зумовлено недостатнім володінням, на рівні автоматизму, навчальним матеріалом і зосередженістю розумової діяльності на ньому: не помилитися, не пропустити, не забути!.. Саме тому таке важливе значення ми приділяємо інваріантам навчального процесу, насамперед, послідовним етапам реалізації інваріанту діяльності вчителя фізики. Саме ця складова інваріантів має бути доведена в майбутнього вчителя фізики до автоматизму, що досягається виконанням спеціально підібраних вправ і контекстних завдань.

Розробка та впровадження технологій навчання мають орієнтуватися на суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників навчального процесу, враховувати їхні психологічні особливості, забезпечувати комплексне формування структури особистості на всіх ієрархічних рівнях з урахуванням особливостей психічних процесів. Тому вже в процесі підготовки майбутніх учителів фізики структура їхньої навчальної діяльності має передбачати певний алгоритм формування професійних навичок, орієнтованих на суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії. Застосування цього алгоритму передбачає активну діяльність студентів як суб'єктів навчання, прогнозування розвитку навчальних ситуацій. Тобто йдеться про моделювання професійної діяльності майбутнього вчителя фізики, у результаті якого навчальна інформація використовується для виконання конкретних контекстних дій, що впливають на формування професійних умінь, навичок та компетенцій, і, нарешті, на рівень

технологічної майстерності. Ці алгоритми, названі нами інваріантами діяльності вчителя фізики, можуть бути застосовані на трьох рівнях технологізації навчального процесу: репродуктивному, коли студентам технологічна інформація надається в готовому вигляді; трансляційному – надання тільки частини зразків-орієнтирів, а останні етапи реалізуються за заданим алгоритмом; трансформаційному – орієнтири формуються у вигляді елементів конкретної авторської системи діяльності майбутнього вчителя фізики [3].

Забезпечення ефективного функціонування технологій підготовки майбутнього вчителя фізики шляхом цілеспрямованого планування, розробки та проведення самостійної роботи кожного студента ґрунтується на спеціальній підготовці студентів до такої діяльності. Тому на навчальних заняттях необхідним є вирішення бінарного завдання: з одного боку, показати студентам зразки самостійної роботи різних типів ООД, з іншого боку, провести цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів до управління такою діяльністю. Така підготовка ґрунтується на формуванні у студентів ООД третього типу, якою в нашому дослідженні була система інваріантів технологій навчання та інваріантів навчальної діяльності вчителя фізики, а також інваріанти діяльності вчителя фізики з проектування технології навчання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, змістом самостійної роботи студентів під час вивчення курсів “Педагогіка” і “Теорія і методика навчання фізики” та споріднених спецкурсів є виконання спеціально підібраних завдань, що дозволяють варіювати вже набуті вміння та навички, з метою більш глибокого їхнього засвоєння. Для цього студент повинен бути забезпечений орієнтирами, які дозволяють уніфікувати процес навчання і створюють реальні можливості рефлексії власної навчальної діяльності. Такими орієнтирами у нашому дослідженні, присвяченому вирішенню проблеми підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання в середній школі, були інваріанти навчальної діяльності вчителя фізики та учнів. Крім того, у процесі формування елементів авторської системи діяльності (АСД) майбутнього вчителя фізики такими інваріантами є критерії оцінки та самооцінки технологічних компонентів АСД, зокрема виділення її елементної бази. Для студентів, що досягли у власних технологічних уміннях рівня трансформації, характерною є об’єктивність самооцінки майже всіх компонентів АСД.

Основними напрямками продовження дослідження ми вбачаємо наповнення конкретним змістом рівневою організації самостійної роботи майбутніх учителів фізики в умовах контекстного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. – 80 с.
2. Зязюн І. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І. Зязюн // Рідна школа. – 2000. – № 11. – С. 8–13.
3. Іваницький О. І. Сучасні технології навчання в середній школі : монографія / О. І. Іваницький. – Запоріжжя : Прем'єр, 2001. – 266 с.

Ivanitsky A. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF SELF-EDUCATION OF THE FUTURE TEACHERS OF PHYSICS IN THE LEARNING CONTEXTS

The article highlights the psychological and pedagogical basis of self-education of future teachers of physics in the learning contexts.

Keywords: physics teacher, professional training, self-education, learning contexts.

Надійшла до редакції 24.11.2011 р.

СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ВІРТУАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

І. С. Лапшина

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті розглядаються шляхи інтеграції інклюзивної освіти в загальноосвітні навчальні заклади, визначається роль інформаційних технологій у створенні умов навчання дітей з особливими потребами.

Ключові слова: інклюзивна освіта, навчання дітей з особливими потребами, інформаційні технології, розвивальне середовище.

Лапшина И. С. СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В статье рассматриваются пути интеграции инклюзивного образования в общеобразовательные учебные заведения, определяется роль информационных технологий в создании условий обучения детей с особыми потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучение детей с особыми потребностями, информационные технологии, развивающая среда.

Постановка проблеми. Провідним напрямом гуманітарного розвитку України є цілеспрямоване формування нової якості життя громадян. Ця нова якість полягає у створенні умов для належної самореалізації та розвитку здібностей кожного члена суспільства незалежно від його фізичних можливостей. Відповідно до Конституції України та законодавства у галузі освіти, реабілітації та соціального захисту держава має забезпечити рівний доступ до якісної освіти дітям з особливими потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини.

Питання створення оптимальних умов життєдіяльності, відновлення втраченого контакту з навколишнім світом, інтеграції дітей та молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство належать сьогодні до числа першорядних державних завдань [4].

Згідно зі статистикою в Україні налічується 150–170 тис. дітей з особливими потребами, вік яких не перевищує вісімнадцяти років. Проте, сьогодні у загальноосвітній школі майже неможливо побачити дитину в інвалідному візку, не кажучи вже про незрячих чи глухонімих діток. Інваліди почувають себе відкинутими суспільством [9]. Вони не можуть навчатися зі своїми однолітками у звичайних школах і змушені їздити за десятки, а інколи навіть і сотні

кілометрів, для того щоб здобути освіту в спеціалізованих школах. Загальною проблемою всіх таких закладів є їхня ізольованість від соціуму. Тому, по закінченні цих навчальних закладів перед випускниками постає найсерйозніша проблема – що робити далі, де знайти роботу, існувати на пенсію держави чи отримувати достойну платню та бути активним членом суспільства, тобто постає проблема їхнього професійного становлення й соціалізації.

Тенденцією сьогодні є створення освітньої системи, у якій дітям з інвалідністю зовсім не обов'язково навчатися в спеціальних установах, а навпаки: краще здобути освіту у звичайній школі, що ще під час навчання допоможе їм адаптуватися до життя. Це вимагає впевненості в дітей та молоді з обмеженими можливостями у своїх силах, віри в досяжність мети, особистий творчий потенціал. Одночасно, соціальна інтеграція є двостороннім процесом, тому важливим фактором його успішності є готовність загальноосвітніх навчальних закладів і всіх учасників навчально-виховного процесу до запровадження інклюзивного навчання, уміння організації самого процесу навчання з можливістю компенсації фізичних та розумових вад “особливих учнів”, готовності однолітків взаємодіяти з ними [8].

У нашій країні тільки окремі навчальні заклади забезпечують можливість для навчання дітей з фізичними вадами. Більшість учителів не готові навчати таких дітей. Деякі батьки просто не бажають, щоб їхній малюк сидів за однією партою з інвалідом. Отже, однією з важливих проблем освіти сьогодні є пошук нових підходів до навчання осіб з особливими потребами. Таким інноваційним підходом до організації інклюзивного навчання може бути створення середовища засобами інформаційних та комунікаційних технологій для розвитку та самореалізації дітей з особливими потребами, організація вільного та широкого спілкування їх зі своїми однолітками. Ця проблема є актуальною і має загальнодержавне значення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В останні роки відчувається підвищення інтересу до проблеми формування життєвої компетентності дітей-інвалідів. На цей час у педагогічній літературі головний акцент робиться на спеціальній освіті, досліджуються закономірності розвитку людей з особливими потребами. Педагогічні дослідження з питань становлення та розвитку практики та теорії спеціально організованого навчання й виховання дітей з вадами слуху, зору проводилися вітчизняними вченими: В. Андрущенком, І. Береговим, В. Бондарем, В. Синьовим, М. Ярмаченком та ін. Нові педагогічні підходи до організації соціальної роботи з дітьми-інвалідами, що розроблені у контексті концепції соціальної

роботи з дітьми та молоддю в Україні, висвітлено в публікаціях українських учених: Р. А. Ануфрієвої, О. В. Євдокимова, Н. Д. Зеленої, С. О. Зубейко, Т. Ілляшенко, Л. І. Коваль, О. С. Столяренка. Проблемами формуванням нової системи освіти займаються І. Бондар, І. Леонгард, М. Синьов, П. Таланчук, Г. Шевцов, А. Ямбург; теоретичні й методологічні аспекти технічної й гуманітарної освіти інвалідів, а також можливості навчально-методичного, інформаційного, медико-соціального супроводу розробляють К. Агавелян, Н. Вовк, З. Кантор, І. Нікітіна, Г. Станевський, В. Авілов, Б. Даутова, Н. Козлов, А. Мальков, В. Сікора, Г. Н. Паршін, І. Купреєва, Є. Чайковський.

Переважає більшість учених визначає інформаційно-комунікаційні технології перспективним засобом забезпечення повноцінної освіти, соціальної адаптації та реабілітації дітей з особливими потребами. Проте, питання створення відкритого й ефективного розвивального віртуального середовища для повноцінного розвитку, самореалізації та соціальної адаптації дітей та молоді з фізичними та психічними вадами в науковій літературі розглядалося недостатньо.

Мета цієї статті полягає в дослідженні проблем, що виникають у процесі інтеграції дітей з особливими потребами в систему загальної середньої освіти та визначенні ролі інформаційних технологій в процесі їхньої адаптації та соціалізації.

Основний текст статті. Розвиток інклюзивної моделі сучасної загальноосвітньої школи забезпечить можливість здобуття якісної освіти багатьом дітям. Ця модель передбачає не тільки відповідну архітектурну адаптацію школи та улаштування її необхідними технічними засобами, а й зміну ставлення педагогів, дітей, адміністрації школи до самого процесу навчання “особливих” дітей. Якісна освіта дозволить людям з особливими потребами стати впевненими в майбутньому. Отримавши її, вони будуть у змозі подбати про себе, а за необхідності – допомогти іншим. Зменшиться гострота постійної соціальної підтримки, а, отже, зменшиться й соціальне навантаження на державу [6].

Суттєвими перешкодами для розвитку дітей з фізичними та психічними вадами є нерегулярність відвідування ними навчальних занять, зменшення контактів із навколишнім середовищем, ускладнення з його пізнанням, постійна потреба в зменшенні навантаження, пріоритетність здоров'язбережувальних технологій, обмеження у використанні засобів навчання, доступу до інформації й недостатність спілкування. Таким чином, наявність у дитини фізичних вад викликає затримку психологічного розвитку, а підвищена увага з боку однолітків лише загострює ці процеси. На жаль, часто

діти в шкільних колективах сприймають їх по різному: хто байдуже, хто з жалем, і лише дехто прагне допомогти. Отже, діти з особливими потребами, перебуваючи у важких соціальних умовах, часто, будучи психосоматичноослабленими, опиняються в освітній установі ще й у повній психологічній ізоляції.

Значною проблемою для дітей з особливими потребами є обмеженість їхнього доступу до освітніх послуг, які сьогодні в Україні значною частиною надаються на комерційній основі. Де взяти кошти на навчання родині, що все життя піклується про свою рідну дитину, яка не може (переважно з причини хвороби) вести активне повноцінне життя. Вступ на держане замовлення в навчальний заклад, склавши іспит або тестування, для більшості інвалідів є проблематичним, тому що вони здобували освіту в умовах спеціальної школи. Це вдається лише обдарованим і дуже талановитим, які, безумовно, є серед них, але їх дуже мало. Практичною формою реалізації технологій цього напрямку може бути впровадження дистанційного навчання. А єдиним гарантом професіоналізації інвалідів повинна бути держава [1]. Розв'язання соціального завдання в напрямі створення системи дистанційного навчання на безкоштовній основі для інвалідів має вирішити цю проблему.

Для успішного розвитку та соціалізації дітей із особливими потребами необхідним є створення умов для навчання та виховання в атмосфері захищеності, психологічного комфорту [3]. Виникає потреба у створенні надшкільного середовища для їхнього розвитку та самореалізації, спрямованого на компенсування фізичних та психічних вад. На базі спеціальних навчальних закладів створюються такі середовища. Проте вони не задовольняють повністю всі потреби учнів з фізичними та психічними вадами. Спрямовуючи роботу на компенсацію певних недоліків, вони, по суті, є замкненими просторами, значно звужують коло спілкування, створюють нереальний світ, заважаючи соціалізації та адаптації в реальному житті.

Розвивальне середовище повинно бути комплексом психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію навчання та розвиток дітей.

Наповнення середовища має вирішувати як прямі утилітарно-функціональні завдання певного об'єкта середовища (організація процесів життєдіяльності, технічне забезпечення простору, створення необхідних ідейно-художніх ефектів та настроїв), так і супутні їм (підвищення комфортності середовища, кореляція емоційно-психологічного клімату тощо).

Розвиток дитини залежить від того, як її виховують, де і в яких умовах вона росте. Будь-яке розвивальне середовище повинно відповідати таким вимогам:

- бути системним, що відповідає меті розвитку;
- ініціювати діяльність дитини;
- урахувати специфіку розвитку дитини;
- забезпечувати умови для взаємодії дітей, створювати умови для повнішої комунікації;
- здійснювати найповнішу адаптацію дитини до реального життя та соціалізації, готувати до життя в соціумі.

Розглядаючи спеціалізоване розвивальне середовище для дітей з особливими потребами, акцент потрібно ставити на компенсації їхніх фізичних вад, розширення можливостей комунікації, спрощення доступу до отримання нових знань, умінь та навичок, зменшення психологічного дискомфорту. Дитина в подібному середовищі має відчувати себе фізично й психічно здоровою [5]. Отже, базова основа для створення подібного середовища повинна бути багатофункціональною, інваріантною, високотехнологічною, доступною, ергономічною й забезпечувати необмежені комунікативні можливості. Застосування сучасних комп'ютерних технологій повною мірою можуть забезпечити вищезазначені властивості.

Методологічною основою створення інклюзивного розвивального середовища можуть стати сучасні особистісно-орієнтовані технології, такі як педагогіка співробітництва, технологія навчання, проблемне навчання, теорія поетапного формування розумових дій, педагогіка толерантності, особистісно-орієнтоване навчання, особистісно-розвивальне навчання та ін. Ці технології в більшості підходів передбачають не тільки формування знань, але й гармонійний розвиток особистості, її духовних й інтелектуальних якостей, фізичних та інших навичок і вмінь, формування мотивації навчально-пізнавальної та майбутньої повноцінної змістовної життєдіяльності. Вони спрямовані на цілісне особистісне зростання суб'єкта учіння. Психологічною метою функціонування такого середовища є намагання дати: загальний розвиток учням, у тому числі пізнавальний, емоційно-вольовий, моральний та естетичний. Кожна дитина тут може самостійно обирати рівень складності. При цьому забезпечуються умови для формування атмосфери довірливості, варіативності навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей і схильностей до навчання [2].

Формою подання розвивального середовища може стати спеціальне програмне забезпечення, сайт, портал, соціальна мережа, віртуальна спільнота, система дистанційного навчання, блог тощо.

Розвиток інформаційних і комунікаційних технологій сьогодні дозволяє частково або повністю компенсувати окремі фізичні вади. Технічні досягнення умовно поділили спеціалізовані Інтернет-технології на такі напрями: адаптаційні, компенсуючі та корелятивні.

Адаптаційне програмне забезпечення може бути реалізовано шляхом використання голосового супроводу, екранної лупи, великих шрифтів, програми формування субтитрів.

Використання інтерфейсних технологій спрямовано на компенсацію фізичних недоліків. Реалізація цих технологій здійснюється на програмно-апаратному рівні: спеціальний екран для сліпих, пристрої для навчання глухих (кохлеарні системи), альтернативні пристрої для паралізованих.

Найбільш актуальними сьогодні є технології, орієнтовані на психофізіологічні особливості контингенту. Для кожної дитини мають окреслюватися найактуальніші проблеми, а технології спрямовуватися на їхнє подолання. Це збагачення словникового запасу та розвиток зв'язного мовлення, можливість розширення кола спілкування, оволодіння професійними навичками для подальшого влаштування.

У позашкільній діяльності розширення можливостей комунікації частково вирішується проведенням Інтернет-конкурсів, організацією функціонування віртуальних спільнот, форумів, сайтів.

В Україні вже достатньо накопичено досвід застосування інформаційних комп'ютерних технологій (ІКТ) для розв'язання завдання соціалізації інвалідів з подальшою їхньою професіоналізацією. Наприклад, досвід навчально-реабілітаційної комп'ютерної школи для інвалідів громадського об'єднання "Вікно в Світ" [7], регіонального центру освіти для інвалідів НМАУ (м. Днепропетровськ), лабораторії допоміжних технологій Луцького державного технічного університету показує, що розвиток здібностей та формування активної мотивації до набуття знань, умінь та навичок із застосуванням ІКТ, як правило, призводить до утворення стійкої спрямованості в інвалідів зору на застосування ІКТ як у власному житті, так і в подальшій трудовій діяльності.

У Запорізькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти кафедру реабілітації та здорового способу життя разом з кафедрою менеджменту освіти та психології проводиться цілеспрямована робота із створення розвивального віртуального середовища для учнів з особливими потребами. Поряд з організацією курсової підготовки вчителів та вихователів спеціальних загально-освітніх середніх закладів та навчальною семінарською роботою, створюється віртуальна Інтернет-спільнота в межах роботи сайту

www.krok.ucoz.ua. Сайт створено як результат плідної співпраці кафедри реабілітаційної педагогіки та здорового способу життя, кафедри менеджменту освіти та психології, обласного осередку інвалідів з порушенням зору “Генерація успішної дії”.

Як будь-яке середовище, віртуальна спільнота “Крок” має забезпечувати розвиток комунікативних навичок людей з обмеженими можливостями, здійснювати інформаційне забезпечення вчителів, вихователів, батьків, дітей з особливими потребами. Розпочато роботу по створенню спеціалізованих дистанційних курсів для підвищення кваліфікації вчителів та вихователів, розробляються методичні рекомендації щодо включення спеціальних технологій у зміст освіти. Для старших учнів створюється віртуальний простір сприяння самореалізації, соціалізації та адаптації. Для молодших учнів з особливими потребами створюється “універсальна ігрова зона”.

З метою апробації розвивального віртуального середовища у 2010 році кафедрою реабілітаційної педагогіки та здорового способу життя разом з кафедрою менеджменту освіти та психології було започатковано експеримент “Школа майбутнього – школа без обмежень”. Основним завданням експерименту є організація та підтримка діяльності Інтернет-ресурсу, на якому діти з обмеженими можливостями залучалися до спільної навчальної або розважальної діяльності разом з дітьми класів “норма”.

Упродовж 2010 року на базі сайту спільноти “Крок” було розроблено та проведено Інтернет-конкурс для учнів загальноосвітніх спеціальних шкіл-інтернатів обласного підпорядкування, вихованців реабілітаційних центрів Запорізької області та учнів загальноосвітніх шкіл. Учні класів “норма” та учні з обмеженими можливостями розробляли проекти школи, комфортної для навчання дітей з особливими потребами. Результати проектної діяльності подавалися у зручному для конкурсантів вигляді: малюнок, плакат, есе, вірші, презентація тощо. Проекти виставлялися публічно на сайті та обговорювалися впродовж півроку. Після народного обговорення проекти дороблялися та подавалися журі для оцінювання.

Паралельно з розробкою проекту конкурсанти брали участь у вікторині у вигляді казкової гри. Умови гри розроблялися з використанням компенсуючих та адаптуючих комп’ютерних програм. Таким чином здорові конкурсанти та конкурсанти з фізичними вадами мали рівні стартові умови.

Проведення конкурсу мультимедійних проектів надало можливість учням з особливостями психофізичного розвитку реалізувати свій творчий потенціал, створило умови для активізації

взаємозв'язків з мікро- і макросередовищем, сприяло збереженню психофізичного здоров'я, розширило сфери спілкування, привернуло увагу до їхніх потреб, а учням загальноосвітніх навчальних класів дозволить розвинути толерантність та відповідальність, надало можливості набуття досвіду спілкування з товаришами, що мають фізичні вади. Конкурентна боротьба у вікторині довела життєздатність створеного віртуального середовища. У конкурсі взяли участь 18 шкільних колективів, більшість конкурсантів здобули перемогу в різних номінаціях.

У межах експерименту “Школа майбутнього – школа без обмежень” у цьому році проводиться конкурс проектів Інклюзивної школи “Без меж”. У процесі спільної роботи учні загальноосвітніх класів, вихованці спеціальних шкіл-інтернатів та обласних реабілітаційних центрів створюють модель навчального закладу, який забезпечить умови для навчання, подальшого розвитку та самореалізації учнів з особливими потребами у звичайних класах загальноосвітніх шкіл.

Висновки. Здобуття якісної освіти, формування соціальних навичок, виховання громадянина має значну ступінь залежності від середовища, у якому навчається та виховується людина. У той самий час людина з особливими потребами повинна мати середовище, у якому почувалася б комфортно. Створене експериментальне віртуальне середовище “Крок” вже на початковому етапі розробки користується популярністю серед учнів та молоді з вадами зору та іншими фізичними порушеннями. Налаштування закритого online-спілкування дозволяє компенсувати в певній мірі інформаційно-комунікативний дефіцит цієї категорії осіб, сприяє їхній соціалізації, адаптації в середовищі, підвищує рівень правової грамотності. Отримані перші експериментальні результати стають основою для подальшого розвитку інклюзивних освітніх практик в Україні, для впровадження необхідних змін у систему формування громадської думки, демократизації суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бірюк О. “Сяйво надії” : робота з дітьми з особливими потребами / О. Бірюк // Позашкілля. – 2009. – № 11. – С. 18–20.
2. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти / В. Бондар // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 2–5.

3. Гребенюк Т. М. Вивчення проблеми соціально-психологічної адаптації інвалідів по зору в студентських інтегрованих групах / Т. М. Гребенюк // Матеріали міжнародного семінару “Інформаційні технології у соціально-трудовій реабілітації інвалідів”. – К. : ВО УФЦ-БФ “Візаві”, 2001. – С. 76–79.
4. Войцехович Д. В. Правове регулювання праці інвалідів в Україні / Д. В. Войцехович // Матеріали міжнародного семінару “Сучасні методи і засоби комп’ютерної освіти для осіб з обмеженими фізичними можливостями”. – К. : ВО УФЦ-БФ “Візаві”, 2004. – С. 60–62.
5. Ілляшенко Т. Як допомогти дітям з особливими освітніми потребами у ЗОШ / Тамара Ілляшенко // Психолог. – 2009. – № 37. – С. 6–11.
6. Колупаєва А. А. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.
7. Цейтлин Г. Е. Обучение инвалидов по зрению технологии “Окно в Мир” / Г. Е. Цейтлин, Т. К. Терзян, С. А. Картавцев, Р. О. Литвинов, Е. А. Майданник. – К.: ООПКТДИ “Вікно в Світ”, 2001. – 102 с.
8. Таланчук П. М. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребамим : тези доповідей / Петро Михайлович Таланчук. – К. : Університет “Україна”, 2007. – 484 с.

Lapshina I. S. CREATION OF A VIRTUAL ENVIRONMENT FOR DEVELOPMENTAL DISABLED CHILDREN

This paper considers how to integrate inclusive education in school, information technology to create learning environments for children with special needs.

Keywords: inclusive education, education for children with special needs, information technologies, development environment.

Надійшла до редакції 16.03.2011 р.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО КОНСТРУЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Л. О. Лісіна

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті описано систему підготовки вчителя до конструювання навчальних технологій. Пропонуються конкретні шляхи її реалізації в післядипломній педагогічній освіті.

Ключові слова: система підготовки вчителя, конструювання технологій, шляхи реалізації.

Лисина Л. А. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К КОНСТРУИРОВАНИЮ УЧЕБНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье описана система подготовки учителя к конструированию учебных технологий. Предлагаются конкретные пути ее реализации в последипломном педагогическом образовании.

Ключевые слова: система подготовки учителя, конструирование технологий, пути реализации.

Постановка проблеми. Реформування загальноосвітньої школи, згідно з окресленими Національною доктриною розвитку освіти в Україні стратегічними завданнями випереджувальної інноваційної розбудови національної системи освіти і науки, орієнтується не лише на засвоєння учнями певної суми знань, але й на розвиток їхніх пізнавальних і творчих здібностей.

Зусилля науковців і педагогів-практиків мають спрямовуватися на створення методик і навчальних технологій, орієнтованих на забезпечення активної пізнавальної позиції суб'єкта навчання на всіх його етапах, створення умов для творчого розвитку й самовираження особистості.

Це означає, що сучасна освітня ситуація, як у змістовному, так і процесуальному аспектах навчання, формує соціальну потребу у вчителів, який може самостійно здійснювати проектувальну функцію в умовах освітніх альтернатив. Підготовка вчителя, який володіє набором професійних якостей і технік, що дозволяють створювати й реалізовувати власні освітні проекти, стає однією з найбільш значущих проблем в післядипломній освіті педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення й аналіз психолого-педагогічних джерел показує, що цій поліаспектній проблемі присвячено праці багатьох науковців і практиків: С. Гончаренка, В. Олійника, С. Сисоевої та ін. (проблеми підвищення професійної кваліфікації вчителів); Ю. Кулюткіна, В. Олійника, В. Семиченко та ін.

(особливості процесу післядипломної освіти); А. Алексєєва, К. Баханова, В. Безрукової, В. Беспалька, К. Вазіної, Б. Ерднієва, В. Загвязинського, В. Краєвського, О. Пехоти, В. Пінчука, Г. Селевка й ін. (теоретичні основи проектування окремих освітніх систем і технологій); М. Єрецького, Ю. Зотова, О. Іваницького, М. Макієнко, В. Нікіфорова, В. Оніщука, О. Сергєєва й ін. (методичні аспекти проектування); М. Аверьянова, В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, Ю. Кулюткіна, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, Т. Шамової та ін. (аспект педагогічної творчості в процесі проектувальної діяльності); Н. Кузьміної, А. Щербакова, І. Якіманської та ін. (психологічний аспект підготовки майбутніх педагогів до проектувальної діяльності). Але серед загалу досліджень, присвячених різним аспектам формування у фахівців основ проектувальної діяльності, немає робіт, присвячених організації професійного розвитку вмінь конструкторсько-проектувальної діяльності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. Проте в умовах трансформації суспільства й інноваційних змін залишається об'єктивна необхідність постійної підготовки вчителя до внесення науково обґрунтованих змін до трансляційної основи технологій з урахуванням особливостей учнів і власних можливостей. Аналіз освітніх проєктів, що створюються вчителями і декларуються на конференціях, у матеріалах педагогічної атестації й конкурсах як нові технології навчання і виховання, свідчить про недостатній рівень розвитку системно-моделювального рівня діяльності сучасних педагогів й обмежену готовність до виконання конструкторської функції. Пошук науково обґрунтованого підходу до підготовки вчителя, який володіє набором професійних засобів для створення й реалізації власних освітніх проєктів обумовив вибір теми нашого дослідження.

Метою цієї статті є обґрунтування моделі підготовки вчителя до конструювання навчальних технологій як цілісної системи науково-методичного забезпечення, що розкриває її концептуальні, структурно-змістові, технологічні та організаційно-дидактичні положення; розробка конкретних шляхів реалізації запропонованої моделі в післядипломній педагогічній освіті.

Ми розуміємо конструктивно-проектувальну діяльність учителя як вид творчої педагогічної діяльності зі створення теоретичної й експериментально обґрунтованих моделей цілісних дидактичних систем або завершених їхніх фрагментів, якими є технології навчання. У нашому дослідженні ми спираємось на розробки А. Алексюка, який відзначає, що "...для ефективного навчання потрібен не окремий метод чи засіб навчання, а цілісна технологія, що є сукупністю методів, засобів і форм організації навчання, спрямованих на досягнення поставлених дидактичних цілей" [1, с. 9]. Тоді як технологія

навчання є теорію використання прийомів, засобів і способів організації навчальної діяльності, і в цьому сенсі це методика навчання [1, с. 10].

Конструювання технології – це багатоступінчаста практична й пізнавальна діяльність, спрямована на подолання значної кількості заздалегідь невідомих перешкод між численними нечіткими цілями й умовами, що динамічно змінюються. Ця діяльність здійснюється шляхом різноманітних дослідницьких впливів на систему, з метою виявлення прихованих причинно-наслідкових зв'язків і шляхом аналізу й інтеграції одержуваної в процесі цього дослідження інформації. Вирішення комплексних завдань містить когнітивні, емоційні, особистісні й соціальні здібності й знання вчителя [3, с. 246].

На наш погляд, найбільш повно розкриває сутність феномену технології підготовки вчителя С. О. Сисоєва, яка репрезентує її як “процес створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного й професійного розвитку й саморозвитку людини в освітній установі, яка, унаслідок упорядкованих професійних дій викладача при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога” [6, с. 261].

Педагогічна система підготовки вчителя складає взаємозалежну сукупність доцільно функціональних елементів: суб'єкти навчальної діяльності, цілі їхньої спільної діяльності, зміст освіти, опанування яким є метою спільної діяльності, технології навчання, критерії ефективності. Як основні чинники готовності вчителя до конструювання змісту освіти й моделювання освітнього процесу ми виділяємо необхідний і достатній рівень методологічної й психолого-педагогічної компетентності, визначену професійну спрямованість і розвинені рефлексивні здібності слухачів, сформоване педагогічне мислення й наукову педагогічну свідомість, високий рівень гнучкості й дивергентності мислення, відсутність стереотипів свідомості, розвинені пізнавальні потреби й пізнавальні запити, системно-моделювальний рівень професіоналізму вчителя. Тобто, під готовністю вчителя до конструкторсько-проектувальної діяльності ми розуміємо інтегративну, що розвивається за допомогою педагогічного сприяння, міру сформованості особистісних і професійних характеристик учителя для організації, здійснення та досягнення цілей конструкторської діяльності. Таким чином, організовуючи процес підвищення кваліфікації з досліджуваної проблеми, потрібно не тільки урахувати, але й цілеспрямовано розвивати такі інтег-

ративні професійно значимі якості й властивості вчителя: 1) професійну спрямованість слухача; 2) методологічну компетентність, 3) рефлексивні здібності.

Підготовку вчителів до конструювання навчальних технологій ми розглядаємо як невід’ємний складник післядипломної педагогічної освіти, що ґрунтується на глибоких знаннях фахових та психолого-педагогічних дисциплін та представлений системою знань, технологіями моделювання й управління процесом проектування, формування ціннісного ставлення до творчої конструкторської діяльності, розвитку системи конструктивних умінь.

Найважливіші фактори, що детермінують застосування тих або інших технологічних дій під час підготовки вчителя до конструювання технологій – цілі й умови навчання [5, с. 45]. Мета навчання кожного конкретного вчителя в післядипломній освіті – оволодіння тими знаннями, уміннями, навичками, яких йому бракує для досягнення певного рівня компетентності в обраній галузі навчання, у контексті нашого дослідження – у царині конструкторської діяльності. Однак при всій індивідуальності конкретних цілей навчання конструюванню навчальних технологій, будь-які з них за своїм характером відносяться до однієї або декількох типологічних цілей навчання: оволодіння інформацією на новому рівні, придбання навичок і умінь у використанні інформації, вироблення переконань і нових якостей, задоволення пізнавальних інтересів. Усі ці цілі, тією чи іншою мірою, передбачають наявність у слухачів: а) певного досвіду й попередньої підготовки в області технологічних знань і діяльності; б) досить сформованої мотивації до конструкторської діяльності; в) більш-менш чіткої певної життєвої проблеми, для вирішення якої вони обирають мету свого навчання.

Все вищезазначене вказує на те, що вибір змісту, форм і засобів організації освітнього післядипломного процесу необхідно здійснювати на основі принципів навчання дорослих, виділених С. І. Змеевим [2]: верховенство самостійного навчання; організація спільної роботи із планування, реалізації й оцінювання процесу навчання; опора на досвід слухача як джерело навчання; індивідуалізація, системність, контекстність, елективність навчання; актуалізація результатів навчання, невідкладне застосування на практиці знань, умінь, навичок; розвиток освітніх потреб.

У зв’язку зі складним інтегративним характером сутності поняття “готовність до конструювання навчальної технології” (структура якої містить мотиви, цілі, інформаційну основу та програму діяльності, а також блок прийняття рішення й підсистему професійно важливих якостей особистості), провідні положення концепції підготовки вчителя до конструювання технологій навчання повинні

ґрунтуватися на декількох теоретико-методологічних підходах: кваліметричному, компетентнісному, акмеологічному, андрагогічному, професіографічному, синергетичному, інноваційному, технологічному та мотиваційного забезпечення [4, с. 28].

Основна ідея нашого дослідження полягає в тому, що формування професійних знань і вмінь, розвиток творчих здібностей, створення ціннісно-орієнтаційних установок потрібно здійснювати не послідовно, а паралельно, підпорядкувавши весь процес професійної підготовки вчителів в післядипломній освіті конструкторсько-проектувальній діяльності зі створення практично значимого педагогічного продукту.

Ця ідея відображається в концепції, яку розкривають такі положення:

- підготовка вчителя до конструювання навчальних технологій відбувається на основі організації й упровадження інноваційних спецкурсів з урахуванням специфіки навчального закладу, у якому працює вчитель, соціально-економічного, технологічного та методичного потенціалу навчального закладу;

- підготовка вчителя до конструювання навчальних технологій зумовлює потребу в проектуванні технологій навчання вчителів, які системно інтегрують найбільш ефективні технології освіти в цілісну систему й забезпечують умови для науково-методичного та організаційного супроводу;

- реалізація мотиваційного компонента підготовки вчителів і регулярне проведення моніторингових досліджень якості післядипломного освітнього процесу і якості підготовки слухачів до проектної діяльності є основою для досягнення ефективності підготовки вчителів до конструювання навчальних технологій;

- добір практичних форм і методів організації підготовки вчителя до конструювання технологій навчання повинен відповідати вимогам до сучасного змісту середньої освіти й технологій навчання;

- підготовка педагогів до участі в дослідницькому пошуку, забезпечення їх знаннями в царині педагогічних технологій, уміннями та навичками пошукового характеру потребує розширення традиційних форм курсів підвищення кваліфікації шляхом створення альтернативних спецкурсів на основі інноваційних проектів та програм в контексті кваліфікаційних курсів, та проблемних курсів, що проводяться на базі ЗНЗ інноваційного типу розвитку;

- для розв'язання завдання підготовки вчителя до розробки авторських технологій необхідно змоделювати для слухачів навчальний процес, спрямований на формування в учителя культури мислення й наукової педагогічної свідомості;

- у системі підвищення кваліфікації, як ланки неперервної освіти, під час відбору змісту з цієї проблеми є необхідним урахування таких чинників: а) специфіки базової освіти, відображення в ній питань дидактики, психології незалежно від одержаної спеціальності; б) етапів післядипломної освіти;

- конструкторсько-проектувальна діяльність слухачів має носити практичний характер і бути орієнтована на створення педагогічного продукту, який без додаткової дидактичної адаптації може бути впроваджений в навчально-виховний процес;

- відбір змісту для підвищення кваліфікації з цієї проблеми повинен ґрунтуватися на принципах: цілісності і наступності; інтегративності знань; відповідності змісту курсової підготовки слухачів змісту навчання учнів за основними компонентами змісту освіти на теоретичному рівні; пріоритету розвивальних цілей перед пізнавальними; ідентифікації з учнем.

Ми пропонуємо три типи організації курсової підготовки для різних груп слухачів:

I тип – для слухачів кваліфікаційних курсів, які викладають певний предмет; на таких курсах проблема розробки технологій навчання проходить наскрізь через весь зміст курсів підвищення кваліфікації. *Переваги*: застосування діяльнісного підходу в навчанні, наповнення категоріальних знань конкретним змістом. *Труднощі під час організації навчання*: орієнтація слухачів на свій предмет, ізоляція від викладачів інших предметів під час вирішення загальнопедагогічних і методологічних завдань, тому рефлексія звернена, як правило, тільки до наукового знання.

II тип – для вчителів-предметників, слухачів кваліфікаційних курсів, на яких проблема вирішується окремим, самостійним блоком, незалежно від змісту інших модулів курсової перепідготовки. *Переваги*: знайомство слухачів з пропонованою моделлю відбору й конструювання змісту освіти, формування професійних запитів, постановка цілей власної діяльності під час вирішення завдання моделювання змісту освіти і навчального процесу. *Труднощі в організації навчання*: утруднення, характерні для першої моделі, разом з тим, неможливість повноцінно застосувати діяльнісний підхід (не вистачає часу) і, як наслідок, неможливість повноцінно вирішити завдання підготовки вчителя до конструювання технологій навчання.

III тип – для вчителів-предметників, які працюють в одному шкільному колективі; проблемні курси проводяться на базі школи для всього колективу. *Переваги*: застосування діяльнісного підходу у процесі навчання слухачів, повноцінна рефлексивна діяльність,

реальна можливість застосування засвоєних способів моделювання навчальних технологій у практичній діяльності. *Труднощі в організації навчання:* важко конкретизувати зміст лекційно-практичних занять на прикладі окремої дисципліни; у колективі, у якому вже розподілено референтні групи, більш виражено групові впливи, що може заважати впровадженню інтерактивних технологій навчання на заняттях; присутність адміністрації знижує активність деяких учителів під час участі в дискусії, груповій проблемній роботі тощо.

У логіці навчання конструюванню навчальних технологій цілісну навчально-пізнавальну діяльність слухачів можна подати таким чином:

- самоаналіз професійних затруднень і самооцінка професійної діяльності;
- послідовне знаходження протиріч, формулювання проблем, постановка освітніх завдань;
- засвоєння знань про освітні стратегії й педагогічні технології;
- рефлексія; осмислення своєї проблеми в контексті загальних проблем освіти;
- професійне самовизначення й вироблення цілей діяльності;
- вироблення загальнопедагогічних умінь (вивчення мотивів і мотивація навчальної діяльності учнів, визначення цілей-намірів і цілей спланованих результатів, виокремлення компонентів соціокультурного досвіду в предметно-дисциплінарному змісті шкільної освіти, визначення спланованих результатів навчання та ін.);
- моделювання навчальної технології в умовах післядипломної освіти;
- аналіз створеного освітнього проекту на предмет цілісності й можливої адаптації;
- рефлексія навчально-пізнавальної діяльності в системі післядипломної освіти.

Завдання викладача під час підготовки вчителя до обґрунтованого конструювання навчальних технологій: 1) створити умови для успішного оволодіння слухачами механізмами моделювання; 2) сформулювати у учителів потребу в підвищенні методологічної компетентності й професійно-педагогічної культури; 3) забезпечити засвоєння слухачами основних понять технологічного підходу й особистісно-орієнтованого навчання; 4) спрямувати слухачів до оволодіння способами діяльності, необхідними для конструювання навчальних технологій.

Все вищевикладене ми представили у вигляді моделі підготовки вчителя до конструювання навчальних технологій (рис. 1).

Конструювання навчальних технологій та критерію управління якістю підготовки до конструювання навчальних технологій ми визначаємо трьома групами показників.

Формування знань у процесі підготовки слухача до конструкторської діяльності підпорядковано принципу ієрархії рівнів: слухач не може вийти на наступний рівень, не засвоївши знання на попередньому. Під рівнем сформованості системи знань у нашому дослідженні ми розуміємо здатність учителя виконувати деяку цілеспрямовану систему дій з конструювання навчальних технологій на основі інформації, повідомленої слухачеві в процесі післядипломної підготовки. Рівні підготовленості вчителів до конструювання навчальних технологій ми визначаємо як відтворювальний, конструктивний, творчий.

Відтворювальний рівень передбачає пряме відтворення знань і способів діяльності (слухач відтворює тільки алгоритм, запропонований викладачем і використовує як основу конструювання апробовані технології). *Конструктивний рівень* передбачає перетворення наявних знань (слухач використовує алгоритм, але вносить зміни в порядок дій, орієнтується більше не на апробовані технології, а на мету, згідно з якою і конструює навчальну технологію). *Творчий рівень* припускає оволодіння слухачами в процесі навчальної діяльності новими способами й прийомами дій, нестандартний підхід до конструювання в умовах невизначеності ситуації.

Мірою якості підготовки вчителя до конструювання навчальних технологій в закладі післядипломної педагогічної освіти є інтегральний критерій, який синтезує в собі результативність навчальних досягнень суб'єктів курсової підготовки, психолого-педагогічні умови навчального процесу в інституті ППО та оцінку інноваційної навчальної технології, яка є результатом конструкторської діяльності вчителя. Інтегральний критерій, який складається із процесуального критерію якості підготовки до конструювання навчальних технологій, результативного критерію якості підготовки до конструювання навчальних технологій та критерію управління якістю підготовки до конструювання навчальних технологій ми визначаємо трьома групами показників:

I. Показники якості підготовки до конструювання навчальних технологій (як процесу): доступність і затребуваність освітньо-професійних програм підготовки вчителя; актуальність та раціональність змісту курсової підготовки; адекватність педагогічних засобів (технологій) цілям змісту й вимогам до навчального процесу у післядипломній освіті; готовність слухачів до навчання конструюванню навчальних технологій; мотиви конструкторської діяльності; конструкторська компетенція.

II. Показники якості підготовки вчителів до конструювання навчальних технологій (як результату): професійна мобільність слухачів; академічна мобільність учителів; професійна компетентність; задоволеність слухачів освітньою програмою підготовки; актуальність, новизна, інструментальність, доступність розробленої в процесі курсової підготовки навчальної технології.

III. Показники управління якістю підготовки до конструювання навчальних технологій: раціональність цілей і завдань на всіх рівнях функціонування моделі підготовки вчителя до конструювання навчальних технологій; відповідність організації підготовки до конструювання навчальних технологій формам організації навчання; відповідність державним і галузевим стандартам; навчально-методичне забезпечення підготовки; науково-педагогічний потенціал кафедр.

Запропоновані критерії припускають визначення рівня підготовки до конструкторської діяльності в цілому. Аналіз кількісних показників дає можливість визначити, які аспекти конструкторської діяльності розглядаються на курсах незадовільно, а які на належному рівні. На основі цього можуть вноситися відповідні зміни чи доповнення до навчальних планів, програм, а також стосовно конкретних напрямів підготовки фахівців.

Висновки. Запропонована модель підготовки вчителя до конструювання навчальних технологій розкриває сутність феномену конструювання й підготовки до цієї діяльності, її оптимальні структурні й функціональні складові, а також найбільш характерні зв'язки між компонентами. Результати її апробації показують, що на основі цієї моделі можлива оптимізація реальної практики підготовки вчителів конкретної дисципліни до конструювання навчальних технологій. Урахування конструктивних складових, що зазначені, під час аналізу конструкторської діяльності вчителя дають можливість викладачу вирішувати завдання підготовки вчителя до конструкторсько-проектувальної діяльності поліваріантно й обирати найбільш ефективний варіант. Модель також указує на необхідність творчої самореалізації викладача в процесі управління підготовкою вчителя.

Перспективним розвитком дослідження ми вважаємо розробку інноваційних курсів підготовки вчителів до конструювання навчальних технологій з урахуванням специфіки конкретної дисципліни.

ЛІТЕРАТУРА

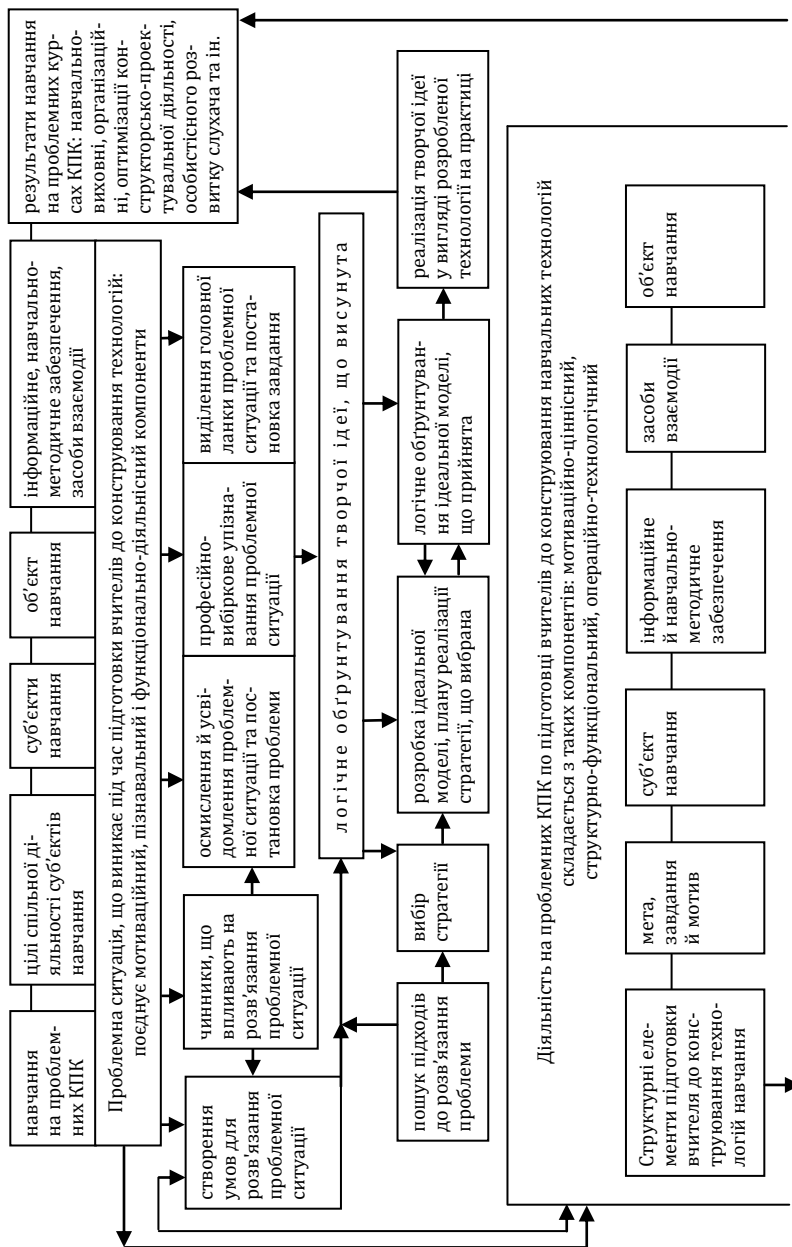
1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Змеєв С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеєв. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
3. Лісіна Л. О. Психолого-педагогічні умови підготовки вчителів до конструювання навчальних технологій / Л. О. Лісіна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя. – 2007. – Вип. 44. – С. 241–250.
4. Лісіна Л. О. Технологічний підхід в післядипломній педагогічній освіті / Л. О. Лісіна // Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”. – Черкаси. – 2008. – Вип. 125. – С. 25–30.
5. Лісіна Л. О. Технології навчання вчителів в післядипломній освіті / Л. О. Лісіна. – Запоріжжя : Диво, 2007. – 198 с.
6. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 407 с.

Lisina L. A. PREPARATION OF THE TEACHER FOR DESIGNING OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

In article the system of preparation of the teacher to designing of educational technologies is described. Concrete ways of its realization in an education system after diploma reception are offered.

Keywords: system of preparation of the teacher, designing of technologies, realization ways.

Надійшла до редакції 16.05.2011 р.



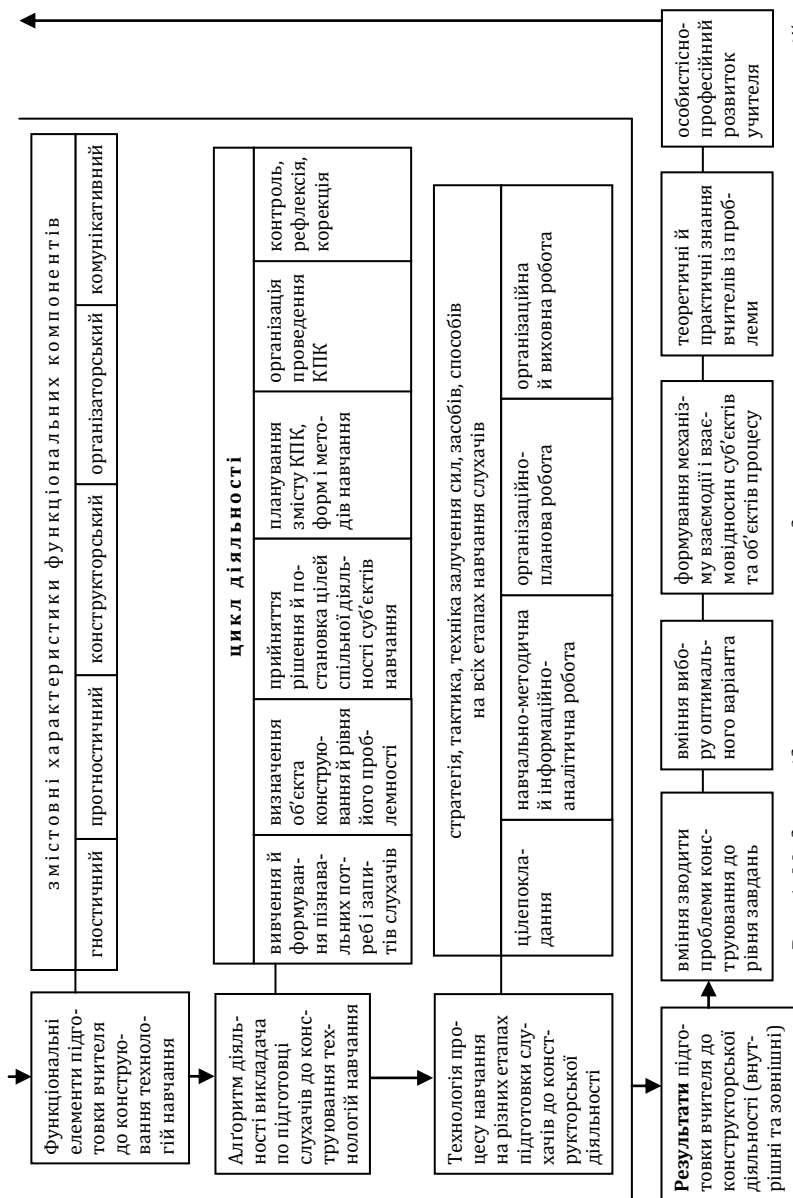


Рис. 1. Модель підготовки вчителя до конструювання навчальних технологій

РАЗВИТИЕ И ИНТЕГРАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ

А. И. Павленко

*Запорожский областной институт
последипломного педагогического образования*

В статье рассматривается сравнительный анализ современных образовательных парадигм. Определяются перспективы их будущей интеграции.

Ключевые слова: интеграция, развитие, образовательная парадигма, теоретический и сравнительный анализ.

Павленко А. І. РОЗВИТОК І ІНТЕГРАЦІЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ

У статті розглянуто порівняльний аналіз сучасних освітніх парадигм. Визначено перспективи їхньої майбутньої інтеграції.

Ключові слова: інтеграція, розвиток, освітня парадигма, теоретичний і порівняльний аналіз.

Постановка проблемы. Украина переживает эпоху динамичных и коренных изменений, когда функции образования и школы как социального института значительно преобразуются. Современные проблемы образования имеют глобальный характер, и также свойственны, например, американскому обществу. Школа должна взять сейчас на себя функцию подготовки подрастающего поколения в изменяющемся мире, имеющего признаки нестабильности и неопределенности. Сходность проблем образования, как показывает сравнительный анализ, особенно полно и с поразительной точностью изложена в знаковом исследовании классика психологии и педагогики Дж. Брунера “Культура образования”, написанного в 1996 году: “...Стало ясно, что проблемы педагогики вовсе не сводимы к составлению учебных программ, утверждению образовательных стандартов и проведению всякого рода проверок знаний. Вопросы подобного рода бессмысленны до тех пор, пока мы не посмотрим на проблему шире и не решим, чего мы как общество, хотим достичь, вкладывая значительные средства в образование молодежи. Мы должны наконец понять, что взгляд на сущность образования оказывается производным от взгляда на общество и его цели. При чем этот последний не всегда бывает сформулированным явно и четко” [6, с. 6].

Для этого необходим не только дифференцированный поиск современной образовательной парадигмы для конкретных условий, но и базового интегрального варианта различных парадигмальных подходов.

Анализ последних исследований и публикаций. В отечественной педагогике поиск альтернативной образовательной парадигмы начался вместе с развитием “педагогики сотрудничества” в 80-е годы XX века.

За последние полтора десятилетия в педагогических исследованиях, публикациях, а также нормативных образовательных документах на государственном уровне, не ослабевает интерес к теоретическому определению, структуре и практической реализации основных направлений современной образовательной парадигмы [2-5; 7-10; 12-14; 16-18]. Проведенные последние фундаментальные исследования в решении поставленной проблемы и развитие образовательных систем привели к выявлению и описанию целого спектра образовательных парадигмальных подходов, имеющих как сходные, так и отличающиеся аспекты и сравнительные характерные признаки. Вместе с тем, становится все более актуальной задача поиска путей будущей интеграции и гармонизации разноаспектных и дифференцированных парадигмальных подходов, свойственная для современных глобальных образовательных процессов [6].

Целью настоящей статьи является теоретический и сравнительный анализ развития современных образовательных парадигм и перспектив их интеграции.

Изложение основного материала исследования. Научная парадигма затрагивает критериально-оценочный и мировоззренческий уровни научного знания. Нужно признать, что ее практико-технологические возможности имеют преимущественно целенаправляющий, целеопределяющий и потенциальный характер.

Парадигма (греч. *paradeigma* – пример, образец) известна как понятие с античной и средневековой философии, характеризующее сферу вечных идей как первообраз, образец, в соответствии которым бог-демиург создает мир сущего. В современной философии науки – система теоретических, методологических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и разделяемых всеми членами научного сообщества. В своей книге “Структура научных революций” (1962) Т. Кун рассматривает два основных аспекта понятия парадигмы: эпистемический и социальный. В эпистемологическом плане парадигма представляет собой совокупность фундаментальных знаний, ценностей, убеждений

и технических приемов, выступающих в качестве образца научной деятельности, в социальном – характеризуется через разделяющее ее конкретное научное сообщество. Смена парадигмы осуществляется посредством научных революций. В более поздних работах Т. Кун ввел синоним эпистемологического контекста – “дисциплинарную матрицу”. В структуру дисциплинарной матрицы входят: 1) символические обобщения, составляющие формальный аппарат и язык, характерный для конкретной научной дисциплины; 2) метафизические компоненты, определяющие наиболее фундаментальные теоретические и методологические принципы миропонимания; 3) ценности, задающие господствующие идеалы и нормы построения и обоснования научного знания [15].

Если рассматривать эпистемологический и дидактический аспекты усвоения образования в процессе познания, овладения основами наук, становится ясным, что наравне с выбором педагогической парадигмы, перед педагогом предстает в полный рост и задача целенаправленного выбора, поэтапного последовательного освоения учащимися (насколько это возможно, исходя из принципов природо- и культуросообразности) современной парадигмы научной дисциплины, лежащей в основе образовательного учебного предмета. Эта задача является общей для всех субъектов образовательного процесса и обуславливает непрерывность процесса как общего и специального, так и педагогического образования, “образования на протяжении всей жизни”.

Как показывает историко-педагогический анализ, в мировой и отечественной практике образовательные парадигмы исторически формировались и менялись не мгновенно и скачкообразно, а на протяжении столетий, определяя стабильное развитие психолого-педагогической науки.

Это можно объяснить, на наш взгляд, специфическими особенностями развития образования, в первую очередь, содержания и задач образования, как передачи социокультурного опыта предыдущих поколений, “всего, что наработало человечество”. Сохранение культурного наследия по сути является консервативным по своей природе процессом и, как правило, революционному изменению или глубинному реформированию образования в обществе предшествуют реформы в других отраслях – политике, экономике и т.п.

В то же время, смена эпистемологического аспекта парадигмы, “дисциплинарной матрицы” в пределах учебной дисциплины происходит с некоторым отставанием во времени от развития научной теории и практических прикладных применениях свершений

научно-технической революции. В последние годы наметилась тенденция некоторого сокращения временного разрыва освещения НТР в дисциплинарной матрице учебного предмета как в средней, так и высшей школе, а также системе последипломного образования.

Приведем пример. В 90-е годы XX века ученые всего мира сфокусировали научные интересы на исследования наномира, разработке чрезвычайно важных и перспективных нанотехнологий, которые стали одновременно частично применяться в промышленности. Упоминание же о современной масштабной НТР, вызванной разработкой и внедрением нанотехнологий, только сейчас появляется на общем понятийно-терминологическом уровне в учебниках физики.

Информационный взрыв в науке и технике, обществе в целом в конце XX столетия обострил противоречие между растущим объемом информационного образовательного пространства и возможным запасом учебного времени а также предопределил исход традиционной “знаниевой” образовательной парадигмы.

Компьютерная научно-техническая революция значительно поспособствовала модернизации “знаниевой” образовательной парадигмы, которую на современном этапе можно назвать информационной, информационно-транслирующей (Б. С. Гершунский).

Огромные информационные возможности глобальных информационно-поисковых систем обеспечивают полезную образовательную трансляцию информационных массивов от одного поколения к другому. Но без сформированных моральных и нравственных, культурных и ментальных “фильтров” личности на входе и выходе указанные возможности при самостоятельном использовании школьником информационного пространства теряются и даже наносят ему вред. Огромное количество “компьютерно-зависимых” подростков свидетельствует именно об этом. В рамках информационно-транслирующей образовательной парадигмы столкновение учащегося с гетерогенностью глобального информационного пространства становится потенциально очень опасным и непредсказуемым для развития личности.

Констатируя факт полипарадигмальности в образовании, отметим существование для этого сразу нескольких исходных условий-причин: 1) существование гетерогенной образовательной системы и образовательного пространства; 2) наличие и сосуществование различных научных школ в психолого-педагогических науках; 3) наличие борьбы дисциплинарных матриц в образовательных дисциплинах (наиболее часто менялись дисциплинарные матрицы

и общее научное лидерство в социокультурном пространстве в философии, физике, теперь биологии и экологии); 4) полидисциплинарность общего содержания образования; 5) возврат к ценностям гуманистической традиции в постсоветском образовательном пространстве и т.д.

Анализируя общие модели образовательного процесса и обучения, Дж. Брунер рассматривает их в зависимости от основных (всего четыре) типов моделей познавательной деятельности. Причем, по мнению исследователя, "...эти модели не только указывают на определенные возможные каналы воздействия на человека с целью обучения и воспитания, но и определенным образом рисуют отношение между индивидом и культурой" [6, с. 73]. Рассмотренные модели при специальном сопоставительном анализе с характеристиками отечественных образовательных парадигм имеют значительное сходство и даже аналогичные образцы среди последних. Вернемся в основных чертах к общему описанию моделей образовательного процесса [6, с. 73–83]:

Первая модель рассматривает обучение как подражание: овладение практическими умениями. Когда взрослый демонстрирует ребенку некоторые образцы поведения с целью обучения им, он делает это с уверенностью, что ребенок не умеет этого делать и что он способен перенять данный тип поведения путем прямого подражания. Кроме того, предполагается, что ребенок хочет научиться этому и делает активные попытки в данном направлении. Со своей стороны ребенок должен понимать, чего хочет добиться взрослый, какие средства он для этого использует и что предлагаемое действие в самом деле способно обеспечить достижение желаемой цели. К двум годам дети, в отличие от шимпанзе, выросших в естественных условиях, уже могут достаточно хорошо копировать взрослых. Предположительно, демонстрация и подражание сами по себе уже обеспечивают передачу социально и культурно значимой информации от поколения к поколению (практические умения передаются от наставника к ученику). Объяснение как метод обучения при этом практически не используется, а знания "вырастают" из навыков. Такой тип обучения не связан с теорией и не требует обращения к логической аргументации. Характерно, что этот тип обучения и в технически развитых странах используется достаточно широко при обучении и даже достаточно сложным практическим умениям.

Отечественный аналог для первой модели определяется в первом приближении как парадигма "природной педагогики" (в первобытной общине, семье).

Вторая модель – обучение как процесс передачи знаний от учителя к ученику. Представляется, что главная задача педагога – ознакомить учащихся через рассказ и объяснения с фактами, принципами и правилами, которые следует заучить, запомнить и научиться применять. Подлежащая усвоению информация содержится в голове учителя, а также в книгах, энциклопедиях, атласах, компьютерных базах данных или других источниках. Чтение и слушание – основные каналы получения знаний. А само знание понимается как собрание фактов, положений, теорий и концепций.

При таком подходе к обучению способности понимаются не как умения выполнять конкретные практические действия, а как легкость приобретения новых знаний. Соответственно они сводятся в основном к умственным способностям: вербальным, пространственным, символическим, межличностным. “Житейская” педагогика ориентируется, главным образом, на эту модель педагогического процесса, которая очень широко используется в процессе преподавания, к примеру, истории, обществоведения, литературы, географии, естественных наук и математики. Главное достоинство такого подхода в возможности точной фиксации материала, подлежащего усвоению, и четких критериях оценки педагогической деятельности. Именно с этим, в большинстве случаев, связаны усилия по созданию дидактических тестов, позволяющих судить о результатах обучения. Достаточно предложить ученику список из нескольких ответов на поставленный вопрос о конкретном факте и попросить выбрать правильный ответ.

Но все дело в том, что указанный вид обучения далеко не исчерпывает всех возможных контекстов реальной деятельности. Действительно, факты образуют существенную часть наших знаний, однако знания вовсе не сводимы только к голым фактам. Сообщение учащимся каких-то новых сведений далеко не исчерпывает образовательные, обучающие функции учителя. И когда ученик на экзамене “бойко” воспроизводит факты и стандартные формулировки, это еще не значит, что он по-настоящему овладел материалом. Обучение представляется как односторонний процесс передачи знаний от учителя к ученику, а последний выступает как объект педагогического воздействия.

Результаты сравнительного анализа данного подхода с отечественными образовательными концепциями (парадигмами) указывают на существенные связи и аналогии с известными “ЗУНовской” и “знаниевой” парадигмами.

В третьей модели обучения как процесса формирования мышления, по Дж. Брунеру, предпринимается попытка сделать ученика центральным звеном всего процесса обучения. Современный подход к мышлению рассматривает ребенка в качестве активного субъекта познавательной деятельности. Модель учитывает стиль мышления учащихся и характер имеющихся в них представлений о мире. Главная задача обучения в школе, как двустороннего процесса взаимодействия между педагогом и учащимися, заключается в том, чтобы помочь детям сформировать более адекватную и объективную модель реальности (наиболее интенсивно этот процесс идет в условиях групповой дискуссии).

И педагог, и учащийся обладают какими-то взглядами и представлениями, которые заслуживают обсуждения в атмосфере взаимного *доверия и сотрудничества*. Такой обмен мнениями позволяет сближать точки зрения и приходиться к взаимопониманию. Различие взглядов не исключается, поскольку связано с выбором разных исходных позиций и аспектов рассмотрения проблемы. Суждения о том, кто прав, а кто заблуждается, теряют абсолютную силу. Важно уметь аргументировано защищать выбранную позицию, анализировать все доводы за и против. Бывают ситуации, когда оба спорящих правы или оба заблуждаются. За ребенком, как и за взрослым, признается право иметь свои взгляды и способность корректировать их в результате критического анализа. Ситуация коллективного обсуждения создает наиболее благоприятные условия для такой корректировки. Главная задача обучения при подобном подходе видится не в том, чтобы вооружить молодежь знаниями, умениями и навыками, полезными для жизни, а в том, чтобы развить у них способность самостоятельно мыслить, формулировать и решать нетривиальные задачи. Знание не существует в готовом виде, а постоянно создается в ходе взаимодействия людей. Поэтому в образовании нужно стремиться не к единообразию мнений, а к свободному диалогу, оставляющему место для самых разных интерпретаций и взглядов.

Иногда говорят, что данная модель ставит учащегося в центр процесса обучения. Это не совсем верно. Просто учитель в этом случае отказывается от чисто директивного подхода, *больше уважает ученика как личность*. Он *старается лучше понять своих учеников и найти ключ к их сердцу*. Данный подход обогащают современные направления исследований, связанные: 1) с изучением закономерностей развития у детей межличностного восприятия – способности понимать мысли и чувства других людей; 2) изучением способности

понимать намерения другого человека – его желания, обещания, мотивы и т. д., оценивать мнения других людей как истинные или ложные; 3) изучением метапознания – процессов осмысления познавательных механизмов, используемых людьми вообще и самим индивидом; 4) изучением процессов группового решения задач и коллективных форм обучения. Сознание ребенка, как таковое, становится полноценным объектом исследования. А для учителя эти данные важны тем, что позволяют более внимательно и бережно относиться к ребенку как субъекту образовательного процесса.

Справедливость любого утверждения должна быть доказана. Доказательство заключается в приведении логических аргументов, которые свидетельствуют в пользу определенного утверждения, исключая возможность альтернативной интерпретации. Трудность, правда, состоит в том, что не каждое утверждение удастся сформулировать в таком виде, чтобы на него можно было дать четкий ответ по схеме “да или нет”. Более того, даже при наличии фактов, которые сами по себе вполне однозначны, интерпретация их может порождать значительную неопределенность.

Проведенный нами сравнительный анализ третьей модели показывает, что она в значительной мере интегрирует представления об отечественной когнитивной и гуманистической (гуманитаризационной) парадигмах. Такую модификацию условно можно было бы назвать когнитивно-гуманистической парадигмой. Следует отметить, что практически все рассмотренные модели имеют, хотя и в различной степени афишированную, гуманистическую составляющую. Отечественное представление о гуманистической парадигме “вмонтировано” в каждую из четырех образовательных моделей.

Четвертая модель обучения представляет ребенка как носителя знания с учетом отношения к “объективному знанию”. При этом интересует вопрос о том, как субъективные представления становятся вполне обоснованными теориями, описывающими строение и функционирование объективного мира.

Четвертая модель ориентирует учителей на то, чтобы помочь ученикам осознать и почувствовать различие между субъективным личностным знанием и тем объективированным знанием, которое приобрело универсальный статус. При этом важно не только чувствовать эту разницу, но и понимать, что второй тип знания уходит своими корнями в историю культуры. Экспериментально установлено, что процесс верификации гипотез по своей природе тождествен процессу рефлексии. Сравнивая свои собственные представления и суждения с общественно выработанными знаниями, которые

прошли проверку временем, устанавливается невидимая связь между поколениями, и мыслительная деятельность индивида как бы вплетается в познавательную деятельность всего человеческого рода.

Данная модель процесса обучения исходит из того, что в процессе “общения” с древними авторами, которые продолжают жить в созданных ими текстах, мы приобретаем для себя нечто крайне важное, что затем помогает нам лучше понимать наше время и людей, с которыми мы реально сталкиваемся и взаимодействуем.

Ключевые характеристики четвертой модели образовательного процесса по Дж. Брунеру практически тождественны обобщенному представлению в отечественной педагогике культурологической парадигмы (В. С. Безрукова, Н. В. Бордовская и А. А. Реан, В. В. Краевский, Н. Б. Крылова и др.) с элементами личностно-ориентированной парадигмы (А. В. Хуторской).

Ведь, по А. В. Хуторскому, в основе *личностно-ориентированной парадигмы обучения* – признание уникальной сущности каждого ученика и индивидуальности его учебной траектории. Роль учителя заключается не в передаче знаний, умений и навыков, а в организации соответствующей образовательной среды, в которой ученик обучается, опираясь на личностный потенциал и используя соответствующую технологию обучения [16, с. 29].

Но какие характеристики будет иметь соответствующая образовательная среда? Скорей всего образовательную среду для человека нужно относить к феномену культуры, культурному контексту процесса образования. Ответ на этот вопрос отнюдь не односторонний.

Согласно модели образовательной деятельности ученика А. В. Хуторского [16, с. 62], ядром образовательного процесса личностно-ориентированного типа является подход от деятельности ученика по освоению реальности, к внутренним личностным приращениям, и от них к освоению культурно-исторических достижений. Причем модель образовательного процесса обеспечивает опережение, приоритет создания собственного образовательного продукта деятельности обучаемого перед внешне заданным предметным содержанием. Предметом первичной деятельности обучаемого выступает непосредственно познаваемая реальность. Лишь затем ученик обогащается культурно-историческими достижениями, относящимися к данной реальности, а его собственный результат (продукт) может быть включен в качестве элемента в общую систему знаний.

В данном случае, в характеристике личностно-ориентированного образовательного процесса, на наш взгляд, содержится две скрытые антиномии (справедливые по отдельности оппозиции, рассматриваемые вместе, оказываются несовместимыми): 1) о главенстве внутренних задатков или культурного ресурса (внешних орудий) в процессе овладения деятельностью; 2) между свободным творческим развитием личности и преимущественно репродуктивным общественным порядком воспроизводства продуктов культуры.

Упрощая данную цепочку логических рассуждений, казалось бы можно согласиться, что создание учащимся собственного образовательного продукта, (культурного продукта), является независимым от культурно-исторических достижений, культурного опыта человечества (а значит и исходного культурного контекста, культурной среды). С этим можно согласиться лишь отчасти. Да, действительно, не только относительно рядовой культурный продукт для современников (например, письменное послание), но и даже культурно-историческое достижение (на уровне изобретения) учащемуся, как субъекту культурной деятельности, можно создать независимо от предшественников, (заново изобрести открытое). Да, создавая соответствующие познавательные ситуации в образовательном процессе, эти возможности можно использовать в дидактических целях (развивать творческие способности, осваивать, переоткрывать и т. д.). Но с самого начала “непосредственно познаваемая реальность” является *миром человека, миром его культуры*. В противном случае, “...без подлинно человеческого взаимодействия, то есть общения, опосредованного единой для всех его участников культурной средой” [9, с. 209], при смене такого взаимодействия на общение с животными получается ребенок-маугли, с его специфическим и печально известным результатом развития. “Мы не встретим его (человеческого общения – авт.) на уровне общения между животными <...> Необходимо наличие вспомогательного средства, роль которого успешно выполняет естественный человеческий язык. <...> Для успешного развития мозга и психики недостаточно только генетически закрепленной биологической программы. Решающим фактором является наличие социальной среды, которая соответствующим образом стимулирует это прогрессивное развитие” [9, с. 209–210]. Наличие существования изначального культурного ресурсного контекста, приращения культурного продукта при дальнейшем пошаговом *самостоятельном освоении* культурного опыта, культурно-исторических достижений человечества будут

указывать на важную *культурологическую* основу личностно-ориентированной образовательной парадигмы. Приращение внутреннего личностного содержания образования позволяет говорить о *развивающем образовании* в широком смысле.

Впрочем А. В. Хуторской не отказывает личностно-ориентированной образовательной парадигме в *культуросообразности*. Исследователь допускает параллельное название – *“личностно-ориентированное культуросообразное образование”*: “Для личностно-ориентированного и одновременного культуросообразного образовательного процесса уместна интеграция двух названных подходов (психологического (А. Н. Леонтьев) и методологического (Г. П. Щедровицкий – А. П.): *от деятельности ученика по освоению реальности, к внутренним личностным приращениям, и от него к освоению культурно-исторических достижений* [16, с. 68]. “За кадром” остается очень важный вопрос о механизме деятельности по освоению реальности, не отделимый от мыслительной деятельности...

Кроме этого, за личностно-ориентированной образовательной парадигмой, необходимо признать и опору на гуманистическую парадигму: “Основные положения личностно-ориентированного подхода разработаны в русле гуманистической психологии (*и гуманистической педагогики* – А. П.) XX века американским ученым К. Роджерсом: признание уникальности каждого ребенка; эмпатическое понимание учителем своего воспитанника в диалоге с ним; вера в возможности ученика и содействие ему в выявлении и развитии индивидуального творческого начала” [7, с. 83].

Дж. Брунер делает важный вывод о том, что *реальный* процесс обучения никак нельзя свести только к одной из рассмотренных четырех моделей. Нельзя не согласиться в этой связи с аргументами американского психолога и дидакта, указывающими на комплексный и целостный характер реального процесса обучения: “Школьное обучение строится таким образом, чтобы развивать умения и способности учащихся, сообщать им знания, учить их лучше разбираться в себе и других людях” [6, с. 84].

Возвращаясь в отечественное образовательное пространство, складывается впечатление, что сопровождающее в революционную эпоху два последних десятилетия аргументированную научную и публицистскую полемику, критику стабильной (а поэтому усредненной и массовой) образовательной концепции (парадигмы) состояние полемического эмоционального напряжения не позволяет оппонентам видеть плюсы альтернативных взглядов.

Каких только эмоциональных ярлыков не навешивали на “традиционное обучение”, казалось бы сплошь и рядом состоящее из недостатков! Автор был свидетелем того, как на всесоюзной научно-практической конференции АПН, посвященной проблемам методов обучения (Ленинград, январь 1978 года), эпатажуя зал, донецкий учитель физики и математики В. Ф. Шаталов провозгласил свой “первый закон педагогики” (до этого никто законы педагогики не устанавливал). Широко известный на всю страну учитель, признанный через несколько лет новатором отечественной педагогики, и де-факто первым обративший внимание и *применивший на практике фактор информационной образовательной среды*, прагматично призвал ... фактически отказаться от немедленного формального “выполнения” призыва очередного партийного постановления к развитию творческой самостоятельности ученика. Смысл закона приблизительно был таким: “Чтобы воспитать творческую личность школьника, необходимо усвоить определенную сумму знаний...”. Таков был гражданский взвешенный и отрезвляющий взгляд на “традиционное обучение” учителя-новатора, мастера реального процесса обучения...

Интересен прогноз Дж. Брунера по отношению к дальнейшему развитию и гармонизации обозначенных ним моделей образовательного процесса. “В конечном счете четыре модели педагогического процесса должны слиться в одну интегральную концепцию обучения, в которой найдется место каждой из них. Никто ведь не говорит, что школа не должна настойчиво и целенаправленно заниматься формированием умений и развитием способностей учащихся. Никто не отрицает, что усвоение знаний – важнейшая задача обучения в школе. А задача таких ценных свойств мышления, как самостоятельность и критичность, тоже всегда рассматривалась в качестве приоритетной. Вдумчивые педагоги всегда заботились также о преемственности в обучении, расширении и обогащении представлений о настоящем за счет хорошего знания истории. Речь идет, по сути дела, лишь о том, чтобы органично связать между собой все эти подходы и задачи и интегрировать их в единую концепцию. Нам необходимо преодолеть ограниченность традиционных взглядов на процесс обучения и на умственное развитие человека. Современная теория обучения должна признать важность и отбора учебного материала, и учета того контекста (социокультурной, образовательной среды – *А.П.*), в рамках которого происходит его усвоение” [6, с. 86]. Здесь же исследователь отмечает тот факт, что

современная педагогика все больше склоняется к тому мнению (*а это признание его парадигмального уровня в педагогике – А. П.*), что ребенка следует рассматривать в качестве субъекта познания, а не только в качестве объекта педагогических воздействий. Задача педагога вовсе не ограничивается передачей знаний, умений и навыков, а заключается и в том, чтобы способствовать формированию мышления и самосознания учащихся, воспитанию у них навыков самостоятельной работы. Важно снабдить учащихся такой теорией интеллекта, которая позволит им творчески относиться к любым заданиям и находить наиболее эффективные приемы работы (фактически приведены основные признаки *существования традиционной, когнитивной и личностно-ориентированной парадигм – А. П.*).

Особо отметим признание Дж. Брунером важности (культурного) контекста образовательной среды для проекта единой педагогической концепции, комплексной теории обучения и воспитания (парадигмы) современной педагогики: “Современная теория обучения должна признать важность и отбора учебного материала, и учета того контекста, в рамках которого происходит его усвоения” [6, с. 86].

Проведенный анализ показывает, что концептуальные идеи достаточно разнообразных отечественных образовательных парадигм, подходов и концепций, включая “традиционную”, фактически воссоздают и охватывают все четыре определенные Дж. Брунером модели образовательного процесса. Поэтому вполне правомерным будет аналогичный вывод о неизбежном будущем “сплаве” отечественных образовательных парадигм в одну интегральную с “отделением шлаков”, как полезного “сопутствующего сырья”. При этом будет недостаточно только сравнительного логико-морфологического анализа и последующего синтеза образовательных парадигм, ведь обнаруженные скрытые антиномии дополнительно потребуют прагматических решений.

Предвестником этому является появление по сути уже в определенной мере частично интегрированных (но не по декларируемому названию) концепций, например: личностно-ориентированного обучения за А. В. Хуторским, И. С. Якиманской и др. (культурологическая + гуманистическая + деятельностный подход + развивающая + знаниевая); когнитивно-гуманистической за Дж. Брунером (когнитивная + развивающая + гуманистическая + ЗУНы).

Какие субпарадигмальные составляющие должны быть приоритетными и определяющими в новой интегральной образовательной парадигме? Ответ на этот важный вопрос, по-видимому,

лежит в плоскости определения естественной иерархии целей современного образования, где ментальные а также общекультурные характеристики личности занимают высшую ступень и определяют долгосрочные (а значит и несколько отдаленные) образовательные перспективы, а роль образовательной среды и образовательного пространства в их развитии возрастает.

Как считает Б. С. Гершунский, только в этом случае все остальные параметры образовательных систем (содержание, методы, средства и организационные формы образовательной деятельности) будут, в конечном итоге, осмыслены стратегически, то есть ориентированы не только на выполнение прагматично понимаемых задач, но и на формирование личностно и общественно значимых мировоззренческих качеств. Сложность проблемы, по мнению исследователя, заключается в том, чтобы в поисках инвариантов этих качеств и их общечеловеческих эквивалентов не подавлять специфику ментальных характеристик, обусловленных национально-этническими, культурно-историческими, религиозно-философскими различиями соответствующих человеческих общностей. В противном случае в сферу образования может быть внесена органически противопоказанная ей односторонняя унитарность, своего рода *“образовательный шовинизм”*, неизбежно реанимирующий единообразие образовательных учреждений и ведущий, в конечном итоге, к авторитарным методам управления образованием. Столь же опасен и *“образовательный национализм”*, когда в угоду ложно понимаемому местному патриотизму неумеренно *“выпячиваются”* сугубо национальные ценности и приоритеты в надежде на их уникальную самодостаточность. Разумная *гармония дифференциации и интеграции* целей образования, как и во многих других случаях, – единственно надежный путь обоснования новых философских, аксиологических доктрин образовательной деятельности [1, с. 408].

Выводы. Теоретический анализ современных образовательных парадигм и сложившихся моделей обучения позволяют говорить о реальных перспективах парадигмальной интеграции. Для современного этапа развития образования свойственен полипарадигмальный подход. Гуманистическая и культурологическая образовательные парадигмы больше других призваны быть системообразующими факторами интеграции существующих образовательных парадигм.

Парадигмальные знания как пути освоения содержания образования нуждаются в дальнейшей технологизации, ориентирующей на достижение в общеобразовательной средней школе оптимального

личностного образовательного результата – общеобразовательной (общеучебной) компетентности, включая и целевые сверхзадачи: формирование личностной культуры и менталитета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский Б. С. Философия образования : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
2. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие для студ. сред. и высш. пед. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Творческий центр “Учитель”, 1999. – 560 с.
3. Белкин А. Еще одна парадигма образования / А. Белкин // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 92–97.
4. Бондаревская Е. В. Научно-теоретические основы личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии : сб. науч. раб. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского госпедуниверситета, 1995. – 288 с. – С. 5–22.
5. Бордовская Н. В. Педагогика : учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
6. Брунер Дж. Культура образования / Дж. Брунер. – М. : Просвещение, 2006. – 223 с.
7. Давыдова С. Д. К проблеме переосмысления ценностей в культуре и образовании / С. Д. Давыдова, С. А. Аничкин // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Выпуск 4. – Социокультурное пространство современного образования / ред.-составитель С. К. Бондырева. – Москва-Воронеж : МПСИ, изд-во НПО “МОДЭК”, 2000. – С. 81–85.
8. Данильчук В. И. Гуманитаризация физического образования в средней школе (Личностно-гуманитарная парадигма) : монография / В. И. Данильчук. – Волгоград : Перемена, 1996. – 184 с.
9. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
10. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.

11. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
12. Новиков А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2010. – 208 с.
13. Павленко А. І. Культурологічна система координат розвитку сучасної фізичної освіти в Україні / А. І. Павленко, Т. М. Попова // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 7–12.
14. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учебное пособие / П. С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
15. Хомич Е. В. Парадигма / Е. В. Хомич // Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Минск : Книжный Дом. 2003. – С. 731.
16. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
17. Щербаков Б. Ю. Парадигмы современного образования: Человек и культура / Б. Ю. Щербаков ; под ред. Г. В. Драча. – М. : Логос, 2001. – 144 с.
18. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

Pavlenko A. I. DEVELOPMENT AND INTEGRATION OF MODERN EDUCATIONAL PARADIGMS

In article the comparative analysis of modern educational paradigms is considered. Prospects of their future integration are defined.

Keywords: integration, development, an educational paradigm, the theoretical and comparative analysis.

Надійшла до редакції 16.06.2011 р.

ОЦІНЮВАННЯ АСИСТЕНТСЬКОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ

В. В. Перетятко

Запорізький національний університет

У статті розкривається досвід розробки й упровадження якісних і кількісних вимірників результатів практичної діяльності студентів магістратури під час асистентської практики відповідно до 100-бальної шкали оцінювання.

Ключові слова: асистентська практика, кредитно-модульна система, 100-бальна шкала оцінювання.

Перетятко В. В. ОЦЕНИВАНИЕ АССИСТЕНТСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

В статье раскрывается опыт разработки и внедрения качественных и количественных измерителей результатов практической деятельности студентов магистратуры во время ассистентской практики в соответствии со 100-балльной шкалой оценивания.

Ключевые слова: ассистентская практика, кредитно-модульная система, 100-балльная шкала оценивания.

Постановка проблеми. Контроль та оцінювання як складові процесу навчання в сучасній вищій школі піддаються суттєвому переосмисленню. Кредитно-модульна система передбачає низку нових положень, зокрема використання більш широкої оцінки навчальних досягнень студентів, вирішальний вплив суми балів, отриманих студентами за виконання різних видів діяльності, на їхню кінцеву оцінку.

Педагогічна (асистентська) практика магістрантів організовується в межах загальної концепції магістерської підготовки. Основна ідея практики, яку повинен забезпечити її зміст, полягає у формуванні технологічних умінь, пов'язаних з педагогічною діяльністю, у тому числі функцій проектування, конструювання й організації навчального процесу. Види діяльності магістранта в процесі проходження практики передбачають формування й розвиток стратегічного мислення, бачення ситуації, вміння керувати групою людей.

Практика повинна сприяти процесам розвитку особистості магістранта, орієнтації на зовсім новий вид діяльності – педагогічної, а також засвоєння суспільних норм, цінностей професії, формування персональної ділової культури майбутніх викладачів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми – розробка й упровадження моделей контролю та оцінювання результатів навчальної діяльності студентів-магістрантів під час педагогічної (асистентської) практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ефективності контролю та оцінювання досягнень учнів і студентів досліджувалася в роботах П. С. Атаманчука, М. О. Аузіної, Ю. К. Бабанського, Є. С. Березняка, К. Г. Делікатного, І. Зварича, Н. Г. Казанського, Т. С. Назарова, М. В. Савіна, Ю. М. Сорокіна. Підвищенню ефективності контрольно-оцінювальної діяльності педагога приділяють увагу дослідники Е. Д. Божович, В. Д. Шарко, Е. Б. Шишкова, І. С. Якиманська. С. С. Вітвицькою розроблено загальні критерії оцінювання професійних досягнень студентів із певної дисципліни і з педагогічної практики.

Метою статті є ознайомлення з досвідом розробки якісних і кількісних вимірників результатів асистентської практики студентів магістратури, а також із методикою впровадження їх у кредитно-модульну систему навчання на біологічному факультеті ЗНУ.

Виклад основного матеріалу. Магістрам під час асистентської практики необхідно бути готовими до реальної науково-педагогічної діяльності, де їм потрібно буде виконувати всі функції викладача вищого навчального закладу. Метою асистентської практики є поглиблення й закріплення знань магістрів з питань організації й форм здійснення навчального процесу в сучасних умовах, його наукового, навчально-методичного та нормативного забезпечення, формування вмінь і навичок опрацювання наукових та інформаційних джерел під час підготовки до занять, застосування активних методик викладання професійно-орієнтованих дисциплін відповідного фахового напрямку та дисциплін фундаментального циклу для відповідних спеціальностей.

Об'єктом асистентської практики на біологічному факультеті ЗНУ ми визначили навчальний процес підготовки фахівців за різними фаховими напрямами. У свою чергу, предметом практики є окремі дисципліни фундаментального чи професійно-орієнтованого циклу навчального плану, що відповідають напрямку наукових досліджень магістра. Предмет практики узгоджується з темою його магістерської роботи.

Навчальною програмою передбачено, що студенти під час практики, яка триває 4 тижні, повинні здійснити такі види робіт:

- підготовка лекційного матеріалу з відповідної дисципліни згідно з навчальним планом і робочою програмою;
- підготовка й проведення 2 лабораторних занять з використанням різноманітних методів і засобів навчання;

- підготовка контрольних завдань для перевірки ЗУН студентів із навчальної дисципліни на репродуктивному, продуктивному й творчому рівнях;
- виконання обов'язків куратора академічної групи з виховання студентів;
- проведення виховного заходу для студентів молодших курсів або кураторської години;
- аналіз своєї педагогічної діяльності, роботи викладачів й інших практикантів [3].

Надзвичайно важливо визначити об'єктивний рівень оволодіння студентами знаннями й способами діяльності. Для цього потрібно розуміти різницю між дидактичними поняттями “критерії оцінки” та “норми оцінки”. За визначенням С. С. Вітвицької, “критерії оцінки – це ті положення, урахування яких є обов'язковим при виставленні тієї чи іншої оцінки. Норми оцінки – це опис умов, на які має спиратися педагог, виставляючи студентові оцінку” [1, с. 186]. Об'єктами оцінювання мають бути структурні компоненти навчальної діяльності, зокрема: змістовний (знання про об'єкт вивчення), операційно-організаційний (дії, способи дій) і емоційно-мотиваційний (ставлення до навчання) компоненти. З позиції розробки критеріїв оцінювання асистентської практики особливу увагу ми приділили розкриттю саме операційно-організаційного компоненту, який містить в собі предметні, розумові й загальнонавчальні дії та способи дій, а саме: уміння й навички порівняння, аналізу, узагальнення, планування, організації, контролювання процесу й результату виконання завдання, діяльності в цілому, користування різними джерелами інформації. Також, оцінюванню підлягають такі характеристики способів діяльності, як: правильність виконання, самостійність виконання в умовах новизни, надання практичної та вербальної допомоги, усвідомленість способу виконання та словесне оформлення.

У сучасних українських університетах оцінювання знань, умінь і навичок студентів здійснюється на основі результатів поточного й підсумкового контролю навчальних досягнень. Згідно з системою ECTS для оцінювання академічних успіхів студентів запроваджується 100-бальна рейтингова шкала [2]. Ми погоджуємося з думкою С. С. Вітвицької, що “...адаптація викладачів і студентів до нової системи оцінювання – це процес, який не слід ні спрощувати, ні ускладнювати” [1, с. 192].

У Запорізькому національному університеті на кафедрі хімії було розроблено *“Контрольно-оцінювальний лист результатів педагогічної практики за 100 бальною рейтинговою шкалою кредитно-модульної системи”*. Під час його розробки ми виходили з того

положення, що більшість навчальних дисциплін за кредитно-модульною системою передбачає одержання студентом по 30 балів за два модулі, 20 балів за індивідуальне завдання і 20 балів за підсумковий контроль. Отже, ми пропонуємо об'єднати навчальну та виховну роботу в перший і другий модулі. Таким чином, максимальна оцінка, яку може отримати студент виконуючи обов'язки викладача (асистента) кафедри й куратора академічної групи, складає 60 балів. Поточний контроль за роботою студентів-практикантів здійснюється факультетським керівником, викладачем відповідної навчальної дисципліни й деканатом. Упродовж терміну практики керівники відвідують заняття магістрів, організовують їхнє обговорення та аналіз.

Студенти одержують "Контрольно-оцінювальний лист" на початку асистентської практики. Гласність оцінки сприяє свідомому ставленню до роботи. Ознайомлення зі змістом роботи, яку має виконати студент під час практики й кількістю передбачених за це балів, орієнтує студентів щодо еталонних вимог до своїх досягнень, а також об'єктивності оцінювання.

Навчально-виховна робота в "Контрольно-оцінювальному листі" оцінюється власноруч викладачем кафедри біологічного факультету ЗНУ тієї навчальної дисципліни, яка була предметом асистентської практики студента магістратури під час її проходження. Оцінку він підтверджує власним підписом після таблиці. Таблиця має такий вигляд.

Таблиця 1

Навчально-виховна робота

<i>Зміст виконаної роботи студентом-практикантом</i>	<i>Бали</i>	<i>Оцінка</i>
<i>Систематичне ведення педагогічного щоденника</i>	<i>1</i>	
<i>Самостійність й ініціативність в підборі інформаційних джерел під час підготовки лекційного матеріалу</i>	<i>1-2</i>	
<i>Наявність у розробленому лекційному матеріалі структурних елементів (вступу, основної та заключної частини)</i>	<i>1</i>	
<i>Науковий рівень лекції</i>	<i>1-2</i>	
<i>Наявність прийомів активізації, мотивації навчальної діяльності студентів, підвищення пізнавального інтересу до дисципліни й спеціальності</i>	<i>1-2</i>	

Зміст виконаної роботи студентом-практикантом	Ба-ли	Оцінка
<i>Забезпеченість лекції наочними або аудіовізуальними засобами навчання</i>	1	
<i>Самостійність під час підготовки до проведення лабораторних занять, оформлення планів-конспектів</i>	1-2	
<i>Узгодженість змісту лабораторних занять з лекціями й самостійної роботою студентів</i>	1-3	
<i>Відображення в змісті лабораторних заняття особливостей спеціальності студентів академічної підгрупи</i>	1	
<i>Включення до змісту лабораторних занять сучасних досягнень науки</i>	1-2	
<i>Дотримання структури лабораторного заняття</i>	1	
<i>Вільне володіння матеріалом заняття, наукова правильність</i>	1-3	
<i>Застосування прийомів формування експериментальних умінь і навичок у студентів академічної підгрупи</i>	1-3	
<i>Застосування особистісно-орієнтованого, індивідуального й диференційованого підходів до студентів</i>	1-2	
<i>Застосування прийомів активізації, мотивації навчальної діяльності студентів, підвищення пізнавального інтересу до дисципліни</i>	1-2	
<i>Вдале використання засобів навчання на лабораторних заняттях</i>	1	
<i>Вільне володіння різними формами та методами контролю й корекції ЗУН</i>	1-2	
<i>Уміння володіти аудиторією, підтримувати роботу атмосферу на занятті</i>	1-2	
<i>Педагогічний такт, культура мовлення, зовнішній вигляд</i>	1-2	
<i>Самостійність й ініціативність в підборі інформаційних джерел під час підготовки тестових контрольних завдань</i>	1-2	
<i>Наявність різних форм тестових завдань репродуктивного рівня</i>	1-3	
<i>Розробка завдань для перевірки ЗУН студентів із навчальної дисципліни на продуктивному й творчому рівнях</i>	1-4	

Зміст виконаної роботи студентом-практикантом	Ба-ли	Оцінка
<i>Робота з обдарованими або невстигаючими студентами академічної підгрупи (назвати прізвища та ім'я студентів)</i> _____	1-2	
<i>Проведення бесід зі студентами з різних видів виховання (назвати дату й тему) “_”_20_r.</i> _____	1-3	
<i>Проведення виховного заходу або кураторської години (назвати дату й тему) “_”_20_r.</i> _____	1-3	
<i>Робота з батьками студентів (назвати ПІП батьків, причини й результат спілкування)</i> _____	1-2	
<i>Відвідування виховних заходів інших практикантів, їхній аналіз</i>	1-2	
<i>Позитивний відгук викладача або завідувача кафедри</i>	1-3	
Усього за роботу	60	

Підсумковий контроль педагогічної практики – це передусім підготовка звітної документації, яка оформлюється студентом на завершальному етапі практики. Вона надається студентом-практикантом у вигляді так званої “Звітної теки з документами” й містить:

- контрольно-оцінювальний лист результатів педагогічної практики за 100-бальною рейтинговою шкалою кредитно-модульної системи;
- педагогічний щоденник; розгорнутий план-конспект лекційного заняття;
- розгорнутий план-конспект проведеного лабораторного заняття із самоаналізом;
- тексти контрольних завдань для перевірки знань, умінь і навичок студентів з навчальної дисципліни на репродуктивному, продуктивному й творчому рівнях;
- звіт про проходження педагогічної практики.

На підставі всіх поданих документів, результатів роботи студента з факультетським керівником, викладачем кафедри, замісником декана з виховної роботи та після захисту звіту приймається рішення комісії керівників практики про виконання програми й виставлення оцінки. Відповідне оцінювання здійснюється факультетським керівником практики згідно з таблицею 2.

Оформлення звітної документації

Зміст виконаної роботи студентом-практикантом	Ба-ли	Оцінка
<i>Оформлений педагогічний щоденник</i>	1-5	
<i>Розроблений і оформлений згідно з вимогами план-конспект лекційного заняття</i>	1-5	
<i>Розроблений і оформлений згідно з вимогами план-конспект проведених лабораторних занять</i>	1-5	
<i>Розроблений і оформлений самоаналіз проведених лабораторних занять з рецензією викладача навчальної дисципліни</i>	1-4	
<i>Розроблені та оформлені контрольні завдання для перевірки ЗУН студентів з навчальної дисципліни</i>	1-5	
<i>Розроблений і оформлений згідно з вимогами план-конспект проведеного виховного заходу або кураторської години</i>	1-5	
<i>Звіт з педагогічної практики з аналізом власної навчальної та методичної роботи й висновками (не менше 5 сторінок)</i>	1-5	
<i>Загальне оформлення звітної документації</i>	1-3	
<i>Групова презентація результатів практики</i>	1-3	
Усього за роботу	40	

Також “Контрольно-оцінювальний лист” містить примітку, у якій зазначається, що оцінка за практику може знижуватися, якщо студент під час практики неодноразово виявляв недисциплінованість (був відсутній у навчальному закладі без поважної причини; не відвідував консультації методистів і керівників практики; зовнішній вигляд студента-практиканта неодноразово не відповідав статусу навчального закладу; під час практики студент порушував етичні норми поведінки; студент не підготував у належні терміни необхідну звітну документацію).

Висновки. Досвід розробки й упровадження якісних і кількісних показників результатів діяльності студентів магістратури під час асистентської практики дозволяє нам відзначити, що процес оцінювання практичних умінь і навичок педагогічної діяльності за визначеними критеріями стає більш конкретизованим й об’єктивним. Наявність “Контрольно-оцінювального листа результатів педагогічної практики за 100 бальною рейтинговою шкалою кредитно-

модульної системи” стимулює студента до систематичної практичної діяльності, а викладачам допомагає орієнтуватися щодо якості майбутніх науково-педагогічних працівників.

Перспектива подальших розвідок може стосуватися розробки критеріїв оцінювання інших видів практики студентів: ознайомлювальної, наукової, переддипломної та інших.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 305 с.
2. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу // Наказ МОН України № 774 від 30.12.2005 р.
3. Програма асистентської практики для студентів спеціальності “Біологія” / укладач В. В. Перетяцько. – Запоріжжя : ЗНУ. – 2010. – 10 с.

Peretyatko V. V. ESTIMATION OF ASSISTANT PRACTICE OF STUDENTS OF THE MAGISTRACY

The article experience of working out and introduction qualitative and quantity indicators of results of practical activities of students of magistracy reveals during assistant practice according to a 100-mark scale of estimation.

Keywords: assistant practice, credit-modular system, a 100-mark scale of estimation.

Надійшла до редакції 12.09.2011 р.

УДК 372.8

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ АНАЛОГИ У ЗМІСТІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ

Т. М. Попова

Керченський державний морський технологічний університет

А. І. Павленко

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті розглядаються приклади використання культурно-історичних аналогів у навчанні природничих дисциплін у загальноосвітній школі. Наведені приклади дозволяють дати визначення культурно-історичних аналогів у змісті природничо-наукової освіти.

Ключові слова: природничо-наукова освіта, культурно-історичні аналоги.

Попова Т. Н., Павленко А. И. КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АНАЛОГИ В СОДЕРЖАНИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются примеры использования культурно-исторических аналогов в обучении естественным дисциплинам в общеобразовательной школе. Приведенные примеры позволяют дать определение культурно-исторических аналогов в содержании естественно-научного образования.

Ключевые слова: естественнонаучное образование, культурно-исторические аналоги.

Постановка проблеми. Реалізація культурно-історичної компоненти в багатогранному змісті природничо-наукової освіти й розмаїтті методів та засобів навчання ефективно сприяє процесу набуття учнями навичок і вмінь особистої розумово-пізнавальної й творчої діяльності.

Пошук новітніх методів і засобів навчання природничих дисциплін щодо всебічного розвитку зацікавленості учнів до їхнього вивчення є проблемою сучасної дидактики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-методичні дослідження і публікації С. У. Гончаренка, К. Ж. Гуза, В. Р. Ільченко, С. Є. Каменецького, Є. В. Коршака, І. Я. Лернера, О. І. Ляшенка, Ю. І. Мальованого, В. Оконя, Н. С. Пуришевої, О. Я. Савченко, М. І. Садового, В. П. Сергієнка, М. М. Скаткіна, А. В. Хуторського, Р. М. Щербакова, О. Г. Ярошенко та інших дидактів і методистів, розкриваючи світоглядне значення природничо-наукової освіти, акцентують увагу на її соціокультурному значенні. Науковці визнають необхідність наповнення змісту дисциплін освітньої галузі “Природознавство” навчальним матеріалом культурно-історичної спрямованості. Формування учнями особистісної системи знань та поглядів передувє їхньому засвоєнню культурно-наукової спадщини людства, що “... визначає результат створення власних культурних артефактів” [6, с 99] – продуктів власної пізнавальної діяльності учнів у різноманітних формах. До таких форм можна віднести реферати, творчі проекти, відтворення історично значущих приладів, пристроїв, дослідів, карт відомих подорожей, складання і розв’язання задач, у тому числі за самостійними спостереженнями, формулювання своїх висновків за виконаними практичними та експериментальними роботами тощо.

Створюючи свої артефакти, учні вивчають, аналізують, систематизують, узагальнюють і відтворюють “...культурно-історичні аналоги, які відображають основи наук” [10, с. 202] (у тому числі фізики, астрономії, хімії, біології, географії), мистецтв, технологій, художніх та інших витворів), які вивчаються і які є досягненнями культурно-наукової еволюції людства.

За А. В. Хуторським, *“культурно-історичні аналоги – це продукти, створені спеціалістами у відповідних галузях людської діяльності (ученими, письменниками, художниками, музикантами, інженерами і т.д.). Культурно-історичні аналоги вміщують у собі зразки для зіставлення з очікуваними або створюваними освітніми продуктами учнів. У той самий час культурно-історичний аналог не означає схожості з продуктом учня, але є реальною дійсністю й відноситься до проблематики, що досліджується; може бути протилежним учнівському продукту, належати до іншого світорозуміння”* [10, с. 202].

Отже, *метою цієї роботи* є розгляд широкого спектру прикладів відтворення культурно-історичних аналогів у навчально-виховному процесі з природничих дисциплін, на основі якого конкретизувати визначення культурно-історичних аналогів у змісті природничо-наукової освіти.

Учитель залучає учнів до вивчення й відтворення різноманітних видів культурно-історичних аналогів, адаптованих під вікові психологічні особливості учнів, доступних для опанування й аналізу учнями отриманої інформації. Це:

- 1) витвори мистецтва, прикладної творчості, філософії тощо;
- 2) культурно-наукова різноманітність способів розв'язання наукових проблем, технічних задач, методів дослідження об'єктів;
- 3) різноманітність смислових підходів і позицій до розв'язання світоглядних задач (природничо-наукові, релігійні, художні та інші точки зору);
- 4) версії, гіпотези, технологічні підходи до вирішення проблеми;
- 5) аналоги, створені іншими учнями [10, с. 202–203].

Відтворення учнями культурно-історичних аналогів, що зустрічаються під час вивчення фізики, астрономії, хімії, біології, географії в школі, пошуково-пізнавальна діяльність учнів, створені ними артефакти, їхні суб'єктивні моделі, поняття, гіпотези, теорії, обговорення наукових, культурно-історичних, моральних висновків та проблем, з якими стикалися учні у своєму дослідженні, захист особистісних позицій тощо *“...мають не тільки навчальне, а й культурологічне значення, оскільки сприяють прирощенню культури”* [10, с. 202–203].

Розвиваючи культурно-історичні теорії (культурно-історичну теорію пізнання й культурно-історичну теорію мислення), А. В. Хуторський визначає, що формування внутрішнього світу людини, процеси пізнання та засвоєння учнями освітніх об'єктів проходять під час ознайомлення, вивчення й відтворення культурно-історичних аналогів; складають основу особистісного *“...конструювання знань про об'єкт і проходять у навчальному процесі в три етапи:*

- актуалізація в учнів суб'єктивного образу об'єкта пізнання;
- відшукування й формулювання учнями сенсу та сутності об'єкта пізнання;
- конструювання суб'єктивної системи знань про об'єкт" [10, с. 202–203].

Способи "конструювання суб'єктивної системи знань про об'єкт" – особистісного усвідомлення учнями ціннісної (наукової й культурної) значущості та сенсу об'єктів пізнання – у всіх учнів різні, як різні "...інтереси, особистий досвід, здібності, психо-фізіологічні особливості (тип особистості учнів, особливості їхнього світосприйняття, розуміння, пам'яті тощо)" [6, с. 99]. А система знань про об'єкт, що вивчається, досягається розумом учнів у вигляді суб'єктивних моделей, понять, гіпотез, які народжуються в особистісному "... русі від незнання до знання" [10, с. 201].

"Конструювання" особистісної системи знань про те, що вивчається – *"освітніх продуктів"*, самостійне вирішення учнями завдань, поставлених учителем, їхнє дослідження відбувається в процесі спілкування й взаємодії учнів із *матеріальними й духовними артефактами – першоджерелами:*

- підручниками, довідниками, додатковою науково-публіцистичною, культурно-історичною літературою (бібліотеки, архіви, виставки, театр, Інтернет тощо);
- науково-історичною інформацією (технічні й краєзнавчі музеї, планетарії, обсерваторії, науково-дослідні лабораторії тощо);
- телебаченням, відео-, аудіо-, фотоматеріалами й документами (телевізори, DVD-програвачі, відеомагнітофони, відеокамери, фотоапарати, мобільні телефони тощо).

Вивчаючи природничі дисципліни з першоджерел – артефактів і культурно-історичних аналогів – учні отримують необхідну за навчальною програмою знання науково-культурну інформацію. При цьому вчителі, автори підручників, довідників і посібників, укладачі навчальних програм використовують і посилаються на наукові знання й артефакти, створені вченими-природознавцями, інженерами, педагогами-дослідниками, мистецтвознавцями в різні періоди розвитку культури.

Із точки зору дидактики використання й відтворення культурно-історичних аналогів науки й техніки на уроках є практичною реалізацією *методу аналогій у навчанні* (О. І. Бугайов та ін.). Творчопізнавальна діяльність з проблем відтворення культурно-історичних аналогів дає можливість учням робити самостійні висновки на

основі схожості предметів, явищ, понять у будь-якому подібному відношенні між об'єктами дослідження, що й припускає метод аналогій. У процесі засвоєння й усвідомлення отриманих знань, формування власної системи знань учні спираються на самостійно ними відшукані й обрані культурно-історичні артефакти та аналоги в природничих науках і техніці, які відтворюються ними у вигляді продуктів самостійної й колективної творчої діяльності (рефератів, проектів тощо) – нових артефактів. Такими *культурно-історичними аналогами є*:

- 1) закони природи, приклади їхнього використання в техніці, житті, побуті, досягнення природничих наук і техніки тощо;
- 2) приклади життєвої діяльності й творчості видатних учених-природодослідників та інженерів, їхня культурно-наукова спадщина;
- 3) "... культурно-наукова різноманітність способів розв'язання наукових проблем, технічних задач, методів дослідження об'єктів" [10, с. 202–203];
- 4) учнівські підходи щодо розв'язання світоглядних задач природничо-наукової, релігійної, художньої та іншої спрямованості;
- 5) особистісні здогади, припущення, технологічні ідеї учнів до розв'язання проблеми;
- 6) художні витвори тощо;
- 7) артефакти, створені іншими учнями.

Пошуково-пізнавальна діяльність учнів, створені ними артефакти (їхні суб'єктивні моделі, поняття, гіпотези, теорії, обговорення наукових, культурно-історичних, моральних висновків та етичних проблем, з якими стикаються учні у своєму дослідженні, захист особистісних позицій тощо) мають не тільки навчальне й культурологічне значення, а сприяють формуванню власної культури та системи природничо-наукових знань на основі аналізу й узагальнення отриманої інформації в процесі відтворення культурно-історичних аналогів фізики, астрономії, хімії, біології, географії й техніки.

У процесі самостійної розробки та дослідження поставленої перед учнями "культурно-наукової проблеми" (пошуку, добору необхідних культурно-історичних аналогів природничих наук і техніки) здійснюються процеси формування й конструювання особистісної системи знань та поглядів учнів, що складають основу створеного свого артефакту, обговорення якого є необхідною умовою глибокого розуміння школярами того, що самостійно досліджувалося.

З іншого боку, результати роботи учнів демонструють учителям природничих дисциплін сформовані учнями цінності й норми,

які набувають форми власних культурно-наукових знань та поглядів у процесі пошукової діяльності та обміну думками з іншими учнями на уроках, семінарах, факультативах тощо. На цьому етапі вчитель має дуже уважно та обережно ознайомлюватися із висновками учнів, тому що висновки учнів – це вже особисто ними створені “освітні продукти” на основі вивченого матеріалу (культурно-історичних аналогів) та особистісних спостережень і пошуково-пізнавальної діяльності. Висновки учнів можуть мати недоліки, бути зовсім неправильними або неконкретними. Але висновки є наслідками особистих думок учнів, їхнього самостійного узагальнення на основі отриманих знань та притаманного їм особистісного світосприйняття. У тому й полягає майстерність учителя, щоб визначити ступінь розуміння учнями вивченого матеріалу, знайти й скорегувати власну учням систему світоглядних координат для відтворення природничо-наукового аналога, який або підтверджує висновки учня, або дозволяє розвинути його думки.

Після створення учнями первісних своїх “освітніх продуктів” до навчально-виховного процесу А. В. Хуторський пропонує “... вводити додаткові культурно-історичні аналоги з метою підтвердити або розвинути висловлені учнями ідеї та припущення; запропонувати альтернативу учнівським освітнім проектам; рекомендувати учням 2-3 альтернативних культурно-історичних аналогів, якщо учнівські судження розходяться з науковими або відсутні” [10, с. 203]. Таким чином, використовуючи “освітні продукти” самостійної діяльності школярів, учитель має можливість не тільки перевірити досягнення та знання учнів, а й проводити їхнє корегування.

Наприклад, під час розгляду теми “Умови плавання тіл” (8 клас) учні ознайомлюються з “Умовами плавання тіл”, вивчають “Закон Архімеда”, також такі фізичні явища як “Виштовхувальна сила”, “Сила Архімеда”, виконують лабораторну роботу “З’ясування умов плавання тіл”. При цьому учитель відтворює культурно-історичні аналоги (поняття “сили тяжіння”, “вага тіла”), демонструє явища зміни ваги тіла під час занурення в рідину, ознайомлює з поняттям “сили Архімеда”, пояснює “закон Паскаля”. Використання людиною природного явища “плавання тіл” демонструють теми “Плавання суден” і “Повітроплавання”.

Історія мореплавства і повітроплавства, як сукупність культурно-історичних аналогів, відтворює розвиток людської діяльності в процесі прикладного застосування досягнень науки й культури в цих галузях. Показує наукову різноманітність способів розв’язання технічних задач, пов’язаних із будівництвом торговельних, рибальських і військових суден від III–II тис. до н.е. і до нашого часу.

З винаходом аеростата (повітряної кулі) у XVIII столітті в людини виникла можливість використання дирижаблів у сучасних метеорологічних дослідженнях, для ретрансляції теле- й радіопрограм, для виконання вантажних і монтажних робіт. Під час вивчення цих тем отримані учнями знання аналізуються, систематизуються та узагальнюються під керівництвом учителя фізики, який може використати матеріал, що раніше вивчався на уроках географії й хімії.

Результатами особистого спілкування учнів з культурно-історичними артефактами є створення своїх “освітніх продуктів”: самостійний розв’язок задачі, опис виконаних спостережень, висновки з лабораторних та експериментальних робіт, повідомлення, реферати, проекти, відтворення робочих моделей суден й аеростатів.

Усі експериментальні та лабораторні роботи, що виконують учні за навчальними програмами з фізики, астрономії, хімії, біології, географії й додатково, є відтворенням історично значущих експериментів, дослідів і відкриттів багатьох дослідників і мандрівників. На жаль, імена перших постановників наукових експериментів й авторів відкриттів уже забуті. Так, наприклад, яскрава й цікава для учнів лабораторна робота з визначення довжини світової хвилі за допомогою дифракційної ґратки за своєю суттю є відтворенням дослідів Т. Юнга.

Кожен географічний об’єкт на мапі світу має свою історію та історію свого відкриття. Усі хімічні реакції, що вивчаються, колись були здійснені вперше і також мають імена своїх першовідкривачів. Повернення дослідів, реакціям і приладам імен їхніх авторів є ще одними із важливих завдань навчання, які розв’язуються в процесі відтворення культурно-історичних аналогів на уроках, і водночас є одними із засобів реалізації культурно-історичної компоненти змісту природничо-наукової освіти на засадах культурно-історичного принципу.

У школі учні можуть відтворювати різноманітні культурно-історичні аналоги природничих наук і техніки, використовуючи матеріальну базу навчального кабінету. Наприклад, у кабінеті фізики можна під час вивчення оптики відтворити зорову трубу Г. Галілея, якій у 2009 р. було 400 років.

Багатою є історія розвитку техніки й технологій в Україні. Діяльність українських інженерів і будівників залишила помітний слід в історії індустріалізації та електрифікації. Пам’ятники технічної культури: Дніпрогес у Запоріжжі, атомні електростанції, Південмаш у Дніпропетровську, суднобудівні заводи в Миколаєві, Керчі, Феодосії, метрополітени у Києві й Харкові, металургійні, хімічні й автобудівні підприємства, автомобільні та залізничні мости на

всій території України й т. д. можуть бути відтворені та використані учнями у вигляді наочних моделей під час вивчення відповідних тем з природничо-наукових дисциплін.

Перелік прикладів з відтворення культурно-історичних аналогів природничих наук на уроках відкритий для доповнень. Адже кожен учитель, ураховуючи матеріальні умови шкільного навчального кабінету, намагається на уроці провести удосконалений експеримент, показати приклад розв'язання історичної задачі, яку розв'язували вчені іноді упродовж багатьох століть, розповісти цікаву історію з життя вченого або про його відкриття, показати на карті місця й маршрути, що можуть привести учнів до усвідомлення значущості самостійної навчально-пізнавальної й творчої діяльності у своєму житті. Спрямованість роботи вчителя з відтворення матеріальних культурно-історичних аналогів природничих наук і техніки сприяє реалізації культурно-історичної компоненти змісту природничої освіти, націлює учнів на пошук аналогів із залученням різноманітних інформаційних джерел (аналог патентного пошуку).

Якщо однією з головних цілей отримання освіти є формування й розвиток культурної, освіченої особистості, то, як відзначає професор Р. М. Щербаков, "... у процесі навчання фізики (астрономії, хімії, біології, географії – *Т.П.*) елементи наукової й гуманітарної складових світової культури мають утворювати той цільний образ реальності, який дозволить учням орієнтуватися в навколишньому світі. Саме тому науку "варто розглядати в усіх її формах та проявах, до того ж у причинній залежності від решти сторін людського буття" [12]. Безперечно, що взаємозв'язок наукових і культурних знань спрямовує навчальну діяльність на розвиток творчого мислення учнів у процесі як відтворення духовних культурно-історичних аналогів, так й опанування культурно-історичною спадщиною людства, і є необхідним для рефлексії наукового й культурного у свідомості учнів.

Різнманітність методів відтворення культурно-історичних аналогів природничих наук і техніки знайшла широке відображення в роботах дидактів і вчителів. Так, наприклад, П. С. Атаманчук, Є. М. Данилевич, О. М. Ніколаєв, П. І. Самойленко наголошують на тому, що "... особливе місце в процесі ілюстрації зв'язків науки, культури і мистецтва у навчанні займають *задачі загальнокультурного змісту*". Ці задачі "... дозволяють поглибити знання учнів, уточнювати і конкретизувати окремі моменти навчального теоретичного матеріалу, сприяють усвідомленню цілісності явищ природи, які описуються різнманітними галузями природничо-наукового знання: фізико-біологічного, фізико-географічного, хіміко-біологічного,

фізико-хімічного змісту тощо. <...> Але відмінною особливістю навчальних задач загальнокультурного змісту від задач інших типів є їхнє відношення до історії наук, взаємозв'язків науки і мистецтва, дослідження культурної спадщини, проблем збереження природи й цивілізації. Такі задачі демонструють прикладні можливості природничих наук у поясненні широкого кола явищ і процесів реальної дійсності” [1]. А з точки зору практичного концепту цієї статті освітнє значення навчальних задач загальнокультурного змісту полягає у відображенні й відтворенні для учнів прикладів культурно-історичних аналогів духовної, мистецької, художньої спрямованості в навчанні природничо-наукових предметів у загальноосвітній школі.

Для урізноманітнення навчального матеріалу вчитель має можливість використовувати не тільки матеріальні, а й духовні культурно-історичні аналоги:

- інформацію про імена та науково-культурну спадщину забутих українських учених, дослідників, інженерів;
- науково-технічні характеристики культурно-історичних об'єктів;
- сучасні й історичні витвори мистецтва, архітектури тощо;
- твори української та світової художньої літератури;
- вислови видатних персоналій;
- фольклор й етнічні скарби різних національностей дітей, які вчать в конкретному класі;
- елементи народної творчості: байки, анекдоти, легенди-парадокси тощо.

У процесі відтворення культурно-історичних аналогів учитель не тільки встановлює міжпредметні зв'язки фізики, астрономії, хімії, біології, географії з культурологією, історією України, Європи, світу, а також навчає учнів “бачити науку”, прояви дії її законів у пам'ятниках давньої архітектури. На уроках, використовуючи історичні аналоги духовної культури, можна розглядати приклади особливостей архітектури й будови храмів, домівок, будівельних пристроїв тощо. Неусвідомлене використання законів природи давніми майстрами свідчить про їхнє розуміння природи різноманітних видів діяльності – будівництва, ремесла, суднобудування і т. д. Давні єгиптяни й греки використовували колеса, осі обертання під час переміщення великих вантажів, блоки та підйомні крани під час будівництва високих споруд. Відтворення й розрахунки механічних характеристик давніх пристроїв можуть стати темами змісту дослідницьких задач.

Велике значення у формуванні дбайливого ставлення учнів до природи Землі, культурно-наукової спадщини людства, розуміння цінності людського життя мають навчальні задачі культурно-екологічного характеру. У національній школі такі задачі мають особливе значення після усвідомлення світовою громадськістю та українським народом наслідків Чорнобильської катастрофи. Відображення у змісті задач інших глобальних екологічних проблем людства – проблеми змін озонового шару, знищення окремих видів рослин, тварин, екзотичних кліматичних регіонів на територіях України, Європи та світу тощо викликає в учнів емоційно-ціннісне ставлення до сучасних проблем людської цивілізації. Такі теми самостійного дослідження учнями, як “Значення мобільних телефонів у сучасному житті, їхні переваги й недоліки”, “Методи визначення віку археологічних знахідок”, “Визначення причин зникнення Аральського моря та їхня схожість із проблемами обміління Мертвого моря”, “Шляхи вирішення екологічних проблем Мертвого моря” та інші, є для учнів переконливою ілюстрацією шкідливого впливу діяльності людини і на особисте життя, і на продовження життя на Землі.

Культурно-історичні аналогії екокультурної спрямованості, використані й відтворені вчителем у навчальних задачах, відображають у своєму змісті проблеми збереження життя на рідній нам та унікальній планеті Земля, мають за своїм змістом гуманістичний характер, а з іншого боку викликають цікавість учнів до екологічних, здоров’язбережувальних, економічних проблем, заохочують школярів до розумової діяльності.

У наш час важливою стороною навчання в загальноосвітній школі є українознавча спрямованість роботи вчителя. Відтворення забутих, але відомих усьому світові, імен українських учених – дослідників природи та інженерів (М. П. Авенаріуса, Ю. Г. Вервеса, Ю. Дрогобича, М. І. Кибальчича, Ю. В. Кондратюка, М. Є. Кучеренка, А. М. Окснера, І. П. Пулюя, В. М. Челомея, І. І. Шмальгаузена і т.д.), дослідження їхньої культурно-наукової спадщини наповнює зміст природничо-наукової освіти питаннями про них та їхній вклад у розвиток світової науки й культури, що є іще одним аспектом реалізації культурно-історичної компоненти й використання культурно-історичних аналогів у вивченні природничих дисциплін.

Українознавча спрямованість природничо-наукової освіти, наочні приклади відданості вчених-природознавців та інженерів своїй справі й Батьківщині, науковій боротьбі за істину, вивчення історичних перехресть конкретної людини з епохою її життєдіяльності “...дозволяє поставити на уроці ряд найважливіших етичних проблем:

гуманізму, добра й зла, сенсу життя, національної гордості, соціальної відповідальності вчених і т. д.” [11, с. 231], що сприяє формуванню особистісних громадянських переконань, вихованню в учнів патріотизму, моральності, любові до Вітчизни.

Відновлюючи для себе культурно-історичні аналоги, учні обов'язково використовують хрестоматійний матеріал, ознайомлюючись з історично-науковою спадщиною вчених та інженерів. Доцільність і значущість використання хрестоматійного матеріалу в навчанні природничих дисциплін як безпосереднє ознайомлення з хрестоматійними культурно-історичними аналогами безперечно. Дидакти В. Р. Ільченко і М. І. Кохан [3] рекомендують учителям для більш глибокого розуміння учнів історії науки використовувати в навчальному процесі висловлювання давніх мислителів. Так, наприклад, під час вивчення природничих дисциплін доцільним буде приклад із поеми Лукреція Кара “Про природу речей” [9, с. 38–39]:

“Якщо ми будемо знати, що ніщо не може виникнути
З нічого, то тоді ясніше побачимо
Наших завдань предмет...”.

За цією цитатою вчителі фізики, хімії, біології можуть поставити учням запитання про значення наукового знання в нашому житті. Для учнів буде цікавим прокоментувати цитату на предмет доцільності наукового пошуку істини та його значущості в еволюції науки й культури земної цивілізації.

Цитату з поеми Лукреція Кара “Про природу речей” подано в перекладі авторів цієї статті. Учителі природничих дисциплін можуть залучати учнів до перекладу українською мовою численних відомих іншомовних висловлювань, афоризмів, цитат із хрестоматій та інших першоджерел. Такі незвичайні завдання дають учням можливість відчувати свою особисту значущість як у процесі використання культурно-історичних аналогів, так і в їхньому відтворенні рідною мовою.

Українознавча культурна спрямованість навчання не обмежується вивченням культурно-історичного надбання національної науки та українських учених. Використання елементів народної мудрості, українського фольклору, багатонаціональної культури України виконує значну роль у навчально-виховному процесі з фізики, астрономії, хімії, біології, географії та формуванні духовно-наукового світогляду учнів. Уміння вчителя накопичувати, систематизувати природничо-науковий матеріал з культурології, етнографії рідного краю, синтезувати, узагальнювати та використовувати цей матеріал на уроках виступають самостійним компонентом його дидактичного культурно-наукового пошуку. Метою такого пошуку

є накопичування в учнів не тільки певної суми теоретичних знань, а й вирішення проблеми їхнього розвитку та виховання в загальній структурі освітньої діяльності школи. Учителі природничих дисциплін Д. В. Заводяний, В. М. Позднякова, М. С. Слепцова, учені В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, З. О. Сергійчук та інші наводять різноманітні приклади використання елементів народного фольклору в навчально-виховному процесі, що урізноманітнює пізнавальну діяльність школярів, робить цікавим вивчення природничих предметів, показує взаємозв'язок розвитку природничих наук з розвитком світової та національної культури.

На уроках вчителі застосовують елементи етнічних культур у їхньому багатонаціональному наповненні як результат взаємовпливу та взаємопроникнення культур на прикладах соціальної й культурної спадщини народів, які вони передають від покоління до покоління й зберігають упродовж тривалого часу. Наприклад, на початку вивчення будь-якого природничого предмета з учнями корисно обмірковувати прислів'я *кримських татар*: “Незнання ще не ганьба, а небажання довідатися – ганьба”.

На узагальнювальних уроках можна запитати учнів про ті природні явища, що використовуються в прислів'ях і приказках народів Криму та України:

- у *корейській*: “У нещасливого їжака з тарілки виливається” (види рівноваги тіл);
- у *вірменській*: “Щоб полити свій сад, не чекай дощу” (кругообіг води в природі);
- в *українських*: “Зійшов сніжок – берись за плужок” (властивості ґрунтів), “Хоч море велике, та вода не годиться” (хімічний склад і властивості морської води), “Добре річці з потоками” (води суходолу), “Де вода, там біда” (екологічні проблеми, пов'язані з вирубкою лісів).

Наведені приклади демонструють, як можна наповнювати навчання природничо-наукових предметів знаннями етнічної спрямованості. Поєднання наукових знань із знаннями культурно-етнічної спрямованості виховує в учнів толерантне ставлення до людей різних національностей і їхньої етнічної культури.

Сучасна наука постає перед учнями “... строгою, офіційною, послідовною, що складається з дослідів, спостережень, розміркувань, висновків, формул, законів. Але є в ній те, що часто забувається, на що не звертається увага і у той самий час робить науку привабливою, гуманістичною, олюдненою, що пожвавлює її. Творці науки залишили нам не тільки відкриття і закони, а й найбагатший гумористичний матеріал: жарти, розіграші, парадокси, смішні історії” [8].

Використання такого матеріалу на уроках уможливлює урізноманітнення навчального матеріалу, допомагає вчителям зробити свій урок життєрадісним, сприяє установленню довірених і доброзичливих стосунків з учнями, що доводить "... велику роль і можливості оптимізму та гумору в навчально-виховному процесі" [7].

Відзначаючи значення гумору й жартів у нашому житті, В. М. Андріанов, Ю. О. Золотов, Ю. А. Корольов, М. І. Станкін та інші дослідники рекомендують учителям використовувати на уроках жарти, афоризми, вислови, потішні епізоди з життя видатних учених. Такі приклади формують в учнів "... уяву про вчених як особистостей, яким притаманні звичайні людські якості гідності й слабкості, дозволяють краще зрозуміти ті обставини, в яких працювали вчені" [7]. Наприклад, видатний німецький хімік Р. В. Бунзен (1811–1899) увійшов в історію не тільки винаходом пальника та спектрального аналізу. У 1904 р. в м. Гейдельберг було надруковано книгу "Бунзениана. Збірник гумористичних історій із життя Роберта Бунзена" [2].

Висловлювання А. Ейнштейна про те, що "... в першу чергу школа має створювати не майбутніх чиновників, учених, доцентів, адвокатів і творців книжок, а справжніх живих людей" [8, с. 191] є найкращим підтвердженням світоглядного значення гумору, парадоксів й афоризмів учених та інженерів.

Сучасні дидакти, методисти, учителі природничих дисциплін, учені-дослідники (А. Білотіл, І. М. Козловська, А. М. Кухта, Б. П. Рябкін, В. А. Севастьянов, С. О. Тихомирова, Р. М. Щербаков та інші) багато уваги приділяють використанню на уроках з природничих дисциплін та у позакласній роботі "художнього слова" – матеріалів з національної та світової художньої літератури. Таке інтегроване поєднання предметів гуманітарного і природничо-наукового циклів "... підвищує цікавість учнів до навчання, створює позитивний емоційний фон для сприйняття інформації, зміцнення й поглиблення знань учнів як з природничих наук, так і з літератури" [4].

Емоційні враження, що одержують учні після ознайомлення з художніми творами, часто стає поштовхом до пошуку істини в процесі самостійного дослідження природних явищ. Цей поштовх визначає вибір серйозного захоплення, а іноді й майбутньої професії. Так знайомство юного О. І. Шаргея (у майбутньому Ю. В. Кондратюка) з романом Бернарда Келлермана "Тунель" про будівництво тунелю під Атлантикою між Європою й Америкою, який він прочитав у 1914 р. після закінчення 6-го класу гімназії, наштовхнуло юнака на думку зайнятися розробкою проекту глибокої шахти, а потім і проектом польоту на Місяць.

Висновки. Широкий спектр наведених прикладів використання й відтворення культурно-історичних аналогів у навчанні природничих дисциплін уможлиблює конкретизацію визначення культурно-історичних аналогів у природничо-науковій освіті. Культурно-історичні аналоги можна розглядати, як:

- по-перше, продукти, створені людством упродовж всієї історії його існування у різноманітних галузях культури (мистецтв, науки, техніки, технологій тощо);

- по-друге, об'єкти вивчення фізики, астрономії, хімії, біології, географії;

- по-третє, результат самостійного аналізу, систематизації, узагальнення й відтворення надбань національної, європейської, світової культури й науки – артефакти, створені учнями особисті продукти навчально-пізнавальної й творчо-пошукової діяльності, які стають показниками рівня знань, умінь і навичок учнів, їхнього світогляду та розуміння учнями явищ навколишнього світу.

Таким чином, актуалізація й пошук культурно-історичних аналогів у вивченні фізики, астрономії, хімії, біології, географії дозволяють відтворити рушійні механізми їхнього історичного розвитку, з'ясувати їхні значення та роль у культурі людської цивілізації, спонукають учнів до творчої й винахідницької діяльності.

Використання й відтворення культурно-історичних аналогів у навчально-виховному процесі розкриває значний культурологічний і культуротворчий потенціал природничо-наукової освіти, визначають культурологічну природу уроків фізики, астрономії, хімії, біології, географії. При цьому цілеспрямована педагогічна діяльність учителя має вплив як на засвоєння учнями певної сукупності наукових знань, так і на створення умов для їхнього культуротворчого розвитку, що відповідає відомим у дидактиці принципам культуроємності й культуровідповідності. А це означає, що взаємодія наукового й духовно-культурного знання розкриває потужні можливості навчання, виховання й розвитку учнів у найкращих національних традиціях, у гармонії з суспільством, природою, духовною культурою.

Звернення до матеріальних і духовних культурно-історичних аналогів на уроках фізики, астрономії, хімії, біології, географії реалізує засади продуктивного навчання, урізноманітнює форми та засоби навчання, чим сприяють у розв'язанні освітніх завдань і практичній реалізації культурно-історичної компоненти змісту природничо-наукової освіти в школі.

Вивчення значення, ролі й місця культурно-історичних аналогів у природничій освіті є перспективним для подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук П. С. Модернизация содержания физического образования в контексте раскрытия взаимосвязей науки, культуры и искусства / П. С. Атаманчук, Е. М. Данилевич, О. М. Николаев, П. И. Самойленко // Теорія і методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін : зб. наук.-метод. пр. : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне : Волинські обереги, 2009. – Вип. 12. – С. 42–47.
2. Золотов Ю. А. Химики еще шутят / Ю. А. Золотов. – 6-е изд., испр. и доп. – М. : Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2010. – 80 с.
3. Ильченко В. Р. Использование изречений древних мыслителей при составлении физических задач / В. Р. Ильченко, Н. И. Кохан // Физика в школе. – 1981. – № 4. – С. 79–80.
4. Козловська І. М. Ліричні резерви фізики (Використання художньої літератури на уроках фізики) / І. М. Козловська, А. М. Кухта // Рідна школа. – 1992. – № 11. – С. 83–85.
5. Королев Ю. А. Нравственное воспитание учащихся на историческом материале / Ю. А. Королев // Физика в школе. – 1999. – № 2. – С. 14–19.
6. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
7. Станкин М. И. Что Цицерон без острова слова? (об использовании учителем юмора) / М. И. Станкин // Физика в школе. – 1990. – № 3. – С. 64–67.
8. Удивительный мир физики / сост. В. М. Андрианов. – Винница, 1996. – 214 с.
9. Хрестоматия по физике : учебное пособие для учащихся 8–10 кл. сред. шк. / сост. А. С. Енохович, О. Ф. Кабардин и др. ; под ред. Б. И. Спасского. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1987. – 288 с.
10. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
11. Шефер О. Р. Методика воспитания гражданственности, патриотизма и нравственности у учащихся в процессе обучения физики : дисс. на соискание ученой степени доктора пед. наук : 13.00.02 / Шефер Ольга Робертовна. – Челябинск, 2004. – 343 с.
12. Щербаков Р. Н. Физика в контексте мировой культуры / Р. Н. Щербаков // Физика в школе. – 1998. – № 1. – С. 46–50.

Popova T. N., Pavlenko A. I. CULTURAL AND HISTORICAL ANALOGUES IN THE CONTENT OF NATURAL SCIENCE EDUCATION

This article discusses examples of cultural and historical analogues in teaching natural sciences in secondary school. These examples can give a definition of cultural and historical analogues in the content of natural science education.

Keywords: natural science education, cultural and historical analogues.

Надійшла до редакції 05.12.2011 р.

ІСТОРІЯ І ПЕРСОНАЛІЇ СТАНОВЛЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ

В. М. Приходько, С. О. Павлова

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті проаналізовано історію та основні етапи становлення моніторингових досліджень якості навчання та виховання.

Ключові слова: моніторинг, історія, тест SAT, тест GRE, міжнародне дослідження – SIMS.

Приходько В. Н., Павлова С. О. ИСТОРИЯ И ПЕРСОНАЛИИ СТАНОВЛЕНИЯ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

В статье проанализировано историю и основные этапы становления мониторинговых исследований качества обучения и воспитания.

Ключевые слова: мониторинг, история, тест SAT, тест GRE, международное исследование – SIMS.

Постановка проблеми. Основою сучасних моніторингових досліджень у галузі освіти й виховання є точні масові педагогічні вимірювання, пов'язані з об'єктивним оцінюванням досягнутого учнями та студентами рівня вихованості й навченості, а також встановленням його відповідності державним стандартам. Популярність моніторингу як засобу дослідження та оцінювання будь-якого об'єкта чи системи зростає в усьому світі з року в рік.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, поняття “моніторинг” уведено в науковий обіг у 60-х роках ХХ ст. і одне з його перших нормативних визначень подано в 1977 р. у “Міжнародній енциклопедії освіти” [3]. У ній це поняття визначається як технологія постійного спостереження конкретного явища, його оцінки й прогнозування розвитку.

Проте варто зазначити і той факт, що різні аспекти моніторингу освіти й виховної діяльності, так само як і якість на різних рівнях функціонування цих систем, вивчено на сьогодні недостатньо. Особливо це стосується питань становлення й розвитку міжнародного досвіду моніторингу виховання й навчання.

Мета статті – вивчення міжнародного досвіду становлення й розвитку освітнього моніторингу та ознайомлення з персоналіями, причетними до його появи.

Виклад основного матеріалу. Ідею моніторингу висунув англійський психолог Ф. Голтон у книзі “Дослідження людських здатностей та їх розвитку” (F. Galton “Inquiries into human faculty and its development”, 1883). Ця ідея була названа тестом (від лат. *testimonium* – свідчення, англ. *test* – випробування, дослідження).

У 1890 р. методику тестування розробив американський психолог Д. Кеттелл (D. Kettell).

Для педагогічних цілей з 1892 року тести почали використовувати Ф. Голтон і Дж. Саллі. Проте широке використання тестів як системи прийомів для випробування та оцінювання розумового розвитку або обдарованості дітей пов'язано з працями французьких психологів А. Біне (A. Binet) і Т. Сімона (Th. Simon). Тести Біне-Сімона привернули увагу педагогів та психологів багатьох держав світу і були адаптовані з урахуванням національних особливостей Л. Терменом в США, Бобертагом в Німеччині, С. Бьортом у Великобританії, А. М. Шуберт в Росії.

Значний розвиток методика тестування здобула в педології (П. П. Блонський, К. М. Корнілов, В. М. Бехтерев, І. І. Россолімо, О. П. Нечаєв – в Україні; Е. Мейман – у Німеччині; Піццолі – в Італії; С. Холл – у США).

Історію становлення моніторингу можна умовно поділити на кілька етапів. Перший етап охоплює 30-50-ті роки ХХ століття. Він ознаменувався тим, що американська Асоціація поступної освіти (Progressive Education Association in the United States) за допомогою моніторингових інструментів дослідила рівень підготовки та ефективні риси (тобто суспільну позицію та критичне мислення) випускників 30 шкіл. Це дослідження мало важливе значення, оскільки започаткувало проведення систематичного вивчення досягнутого освітньою системою стану, порівняння рівня навчальних досягнень учнів різних шкіл залежно від умов навчання, аналізу результатів упровадження освітніх або дидактичних проблем. Концепцію дослідження розробив видатний американський учений Ральф Тайлер, який уперше в історії акцентував на важливості системного підходу до цієї справи, починаючи від структурування змісту освіти й закінчуючи ефективним оцінюванням навчальних досягнень учнів з основних дисциплін з урахуванням не тільки здобутих знань, але й набутих умінь і навичок.

На початку 30-х років ХХ сторіччя на сцені освітнього тестування з'являються дві ключові фігури, що представляють Гарвардське університетське співтовариство: ректор Джеймс Брайнт Конант і Генрі Чаунсі.

Джеймс Конант приніс в університетське життя й освітнє тестування прагнення до соціальної справедливості й дух лідерства інтелекту. За допомогою тесту SAT і багатьох інших революційних інструментів він перетворив Гарвард із дорогої, але провінційної “останньої школи” для джентльменів із вищого класу Нової Англії, у дослідний університет світового рівня. Виходець із низів, він став професором хімії, ректором і тепер бажав відкрити дорогу в університетські аудиторії здібній молоді з незаможних родин. На його думку, правильно організоване вступне тестування, яке вимірюватиме не попередні підготовленість і виучку абітурієнта, а його природні здібності, створить можливість революціонізувати не тільки Гарвард, а й американську освіту й американське суспільство. Сучасні американські університети й сучасне американське суспільство, що генерує необмежені можливості для обдарованих людей незалежно від стартових матеріальних умов – це багато в чому продукт реформаторських зусиль Джеймса Конанта.

Джеймс Конант висунув ідею створення єдиної національної інституції, яка б розробляла основні тести й проводила тестування. Серед визнаних авторитетів у галузі тестування виявилися й прихильники цієї ідеї – це перш за все Бен Ді Вуд і її супротивники. Найбільш впливовим із них був Карл Брігем. Його протидія загальмувала на кілька років створення національної служби тестування.

“Тестування глибоко пустило корені в американське життя. Ніхто не може продовжити навчання в американських школах, не пройшовши тестування за стандартизованими тестами різного роду, а тестування, пов’язане з влаштування на роботу та підвищенням кваліфікації, настільки поширено, що безпосередньо стосується кожного” (Resnik L. B., Resnik D. P. A New Perspective on the Use of Standardized Test // Phi.Delta Kappun. – May. – 1981. – Vol. – № 5. – P. 623–636).

Сімдесят п’ять мільйонів американців хоча б раз у житті проходили іспит тестом для абітурієнтів SAT. Назва цього тесту читається так: Ес Ей Ті. Спочатку це була аббревіатура від повної назви, прийнятої в 1926 році – Scholastic Aptitude Test (тест академічних здібностей). У 1990 році при колишній аббревіатурі було змінено її розшифровування: Scholastic Assesment Test (тест академічного оцінювання). У 1996 році було вирішено відмовитися від розшифровування назви тесту, і зараз є офіційно прийнятим таке тлумачення цього терміна: “SAT не є аббревіатурою; це слово не позначає нічого іншого, крім самого SAT”.

Понад два мільйони юнаків і дівчат щорічно заповнюють бланки тесту SAT на сесіях, що проводяться у певні дні, сім разів на рік,

у багатьох містах США та за їхніми межами. Популярний заокеанський жарт стверджує, що американець не здатний запам'ятати розмір свого взуття, але ніколи не забуде бали, набрані ним у цьому тесті [8, с. 36].

Розробляє й проводить SAT одна з найвідоміших у світі освітніх організацій – прінстонська Служба Освітнього Тестування – ETS (Educational Testing Service). Ця служба адмініструє десятки інших освітніх тестів, шість мільйонів осіб щорічно стають її клієнтами. Вона відома так само, як і інші великі американські інституції, наприклад, ЦРУ, ФБР або Пентагон, і є не менш загадковою, ніж вони. ETS – не просто важлива для країни організація, вона частина великого ланцюга, що впливає на життя кожного американця.

У 1935 році Бен Ді Вуд придумав тест GRE (the Graduate Record Examination), який дотепер складають студенти всього світу для вступу в магістратуру або аспірантуру американських університетів, а в 1939 році він уперше ввів стандартизовані тести для вчителів. І донині американські вчителі й директори шкіл проходять численні обов'язкові тестові процедури, доводячи власну професійну придатність.

Прискорення подій відбулося в середині 40-х років XX століття. З цього часу більше не проводяться уніфіковані вступні іспити у формі письмового есе.

У грудні 1947 року була зареєстрована нова освітня організація – ETS, президентом якої став Генрі Чаунсі. ETS здобула славу найбільшої у світі незалежної дослідної організації у сфері освіти й лідера освітнього тестування, започаткувала високі стандарти роботи й надзвичайний світ культури ETS [8, с. 36–37].

З другої половини 50-х років XX століття оцінювання як інструмент дослідження системи освіти поширилося також і в Європі. Після порівняння результатів перших років навчання в експериментальній і традиційних середніх школах, проведеного Шведською національною радою освіти впродовж 1952–1959 рр., оцінювання набуло значного поширення [10, с. 4].

Багато країн почали організовувати свої національні дослідження відповідно до вимог міжнародних стандартів. Серед них більшість країн Європи, США, Японія, Корея, Австралія, Нова Зеландія та інші. Значний досвід у питаннях організації моніторингових досліджень та використання отриманих результатів для удосконалення національних систем освіти мають США, Німеччина, Японія й Австралія. Наприклад, у Японії, починаючи з 1947 року, майже кожне десятиріччя здійснюються заходи щодо реформування системи освіти.

Другий етап в історії розвитку моніторингу охоплює 60-70-ті рр. XX ст. і характеризується виходом цих досліджень на міжнародний рівень. Поштовхом до початку нового (другого) етапу розвитку освітнього моніторингу став успішний запуск супутника Радянським Союзом 1957р. Цю подію США й інші розвинені держави Заходу розглядали як свідчення існування високого рівня компетентності радянських учнів із математики та природничих наук, що стало причиною початку кампанії з перегляду змісту освіти та методів навчання в школах багатьох країн світу. Саме тоді Центр порівняльних досліджень у галузі освіти (США) за підтримки всесвітньо відомих науковців Роберта Торндайка та Бенджаміна Блума запропонував проводити міждержавні моніторингові дослідження, застосовуючи тестування навчальних досягнень учнів. Розроблені тести з математики, природничих наук і читання для учнів 13-річного віку було перекладено вісьмома мовами і в 1959–1961 рр. використано в дванадцяти країнах світу. Набутий у процесі дослідження досвід використала Міжнародна асоціація з оцінювання навчальних досягнень (МАОНД)⁵, заснована 1961 р., започаткувавши регулярне проведення моніторингу навчальних досягнень учнів.

У цей період здійснюється обґрунтування концептуальних засад моніторингу, розробляються системи освітніх індикаторів. Починаючи з 1959 р., Міжнародною асоціацією зі шкільної успішності (International Education Association) було започатковано міжнародні порівняльні моніторингові дослідження у сфері освіти.

Перше моніторингове порівняльне міжнародне дослідження – FIMS проводилося IEA впродовж 1959–1967 рр. у 13 країнах світу й було присвячено оцінюванню успішності з математики у початковій та середній школі. У процесі дослідження інформація збиралася за такими блоками: організація навчання та диференціація учнів; зміст і методи навчання; соціальні, економічні й матеріально-технічні характеристики суспільства, школи та родини.

Під час дослідження першого блоку питань основна увага приділялася вивченню процесів диференціації учнів за різними типами навчання. Вивчення змісту й методів навчання передбачало проведення аналізу освітніх цілей, стосунків учителів і учнів, підготовки вчителів та визначення ступеня впливу цих чинників на навчальні досягнення. Третій блок містив завдання вивчення факторів “підтримки” освіти, тобто фінансової допомоги з боку суспільства й родини в наданні освіти, ставлення суспільства й сім’ї до освіти, а також факторів “витрат” на навчання [3, с. 14].

⁵ Англ. – International Association for the Evaluation of Educational Achievements (IEA).

Через економічні (нафтова криза й скорочення видатків на освіту) та соціальні (зниження рівня народжуваності) причини моніторингових досліджень на міжнародному рівні не проводили. Основну увагу в цей час зосереджували переважно на проблемах освіти в обмеженому національними межами контексті.

Наступне, друге міжнародне дослідження здійснювалося у кілька етапів упродовж 1976–1989 рр. Воно передбачало вивчення успіхів школярів у засвоєнні математики, природничих наук, англійської та французької мов як іноземних, а також дослідження навчального середовища в межах одного класу. У дослідженні брало участь 24 країни.

Третій етап моніторингових досліджень (1980–1990) характеризувався підвищенням інтересу до проблем визначення рентабельності, організації ефективного управління ресурсами, оцінювання продуктивності забезпечення освітніх систем. Якість освіти, зокрема шкільної, стає політичною категорією, оскільки “незалежний і неякісний рівень шкільного навчання було названо загрозою національному добробуту й безпеці” [5, с. 27].

Проблема якості освіти вимагала переосмислення ролі освітньої мети в багатьох країнах. Можна говорити в цьому контексті про початок зміни вимірювальної парадигми від вимірювання вкладених ресурсів до системного підходу, який передбачав розбудову нової моделі моніторингу системного бачення освіти [2, с. 23].

Популярність та практична користь від цих досліджень поступово зростали: розроблялися й використовувалися єдина методологія та єдиний стандартизований інструментарій, визначалася система показників і критеріїв якості й результативності. Саме це й давало змогу порівнювати та узагальнювати одержані результати як на національних, так і на міжнародному рівнях.

Велике значення мали результати третього міжнародного моніторингового дослідження стану вивчення математики й природничих наук, так званого TIMSS, яке розпочалося у 1991 р. У ньому взяли участь вже понад 50 країн світу, зокрема Російська Федерація, Литва, Чеська Республіка, Угорщина та інші. Такі дослідження виявилися дуже корисними для всіх країн-учасниць, оскільки дали можливість визначати своєрідний рейтинг держави в галузі освіти.

У програмі досліджень TIMSS було заплановано вивчення широкого кола питань, які умовно можна поділити на чотири частини. Ці питання передбачали вивчення освіти на запланованому, реалізованому, досягнутому рівнях і визначення взаємозв'язку між цими рівнями.

Четвертий етап в історії моніторингу розпочався наприкінці 1990-х років і триває донині. Наразі закладаються передумови

початку нового етапу порівняльної педагогіки, а саме: спрямованість на політичну підтримку та наукову обґрунтованість досліджень. Освітня політика та вимірювання й оцінювання освіти поступово вийшли на міжнаціональний, міжнародний рівень. Це потребує створення спеціального міжнародного банку порівняльної інформації. Крім того, за минулі роки створено методологічну основу для проведення різноманітних досліджень, розроблено нові статистичні методи вимірювань, відпрацьовано ефективні технології тощо.

1998 року завершилося чергове міжнародне дослідження MONEE в галузі освіти, що було проведене Міжнародним дитячим фондом ЮНІСЕФ. Це дослідження під назвою “Освіта для всіх” охопило 27 країн Східної, Центральної Європи та Балтії. Основна мета проекту полягає в аналізі соціальних умов життя дітей, їхніх родин та державної політики цих країн у цій сфері. Проведений аналіз результатів дозволив виявити багато чинників, насамперед економічного характеру, які суттєво впливають на стан системи середньої освіти, рівень освіченості як учнівської, так і студентської молоді, а також визначають доступність освіти для всіх членів суспільства.

Вивчення механізмів контролю й оцінювання ефективності діяльності систем середньої освіти європейських країн здійснювалося в межах міжнародного проекту “Загальна середня освіта”, учасниками якого були 46 країн – членів Ради Європи і який було реалізовано впродовж 1994–1998 рр. Це дослідження зумовило насамперед неоднорідність політичного устрою, принципів управління освітою в європейських країнах. Так, у Західній Європі контроль, оцінювання діяльності навчальних закладів завжди пов’язували з намаганням зберегти певну рівновагу між інтересами особистості та інтересами суспільства із деякою перевагою у бік першої.

Одним із чинників додержання цієї рівноваги було збереження соціальних гарантій поряд із конкурентоспроможністю. Паралельно із традиційними випускними іспитами запроваджувалася система порівняльного оцінювання діяльності навчальних закладів, їхніх програм, методів навчання, діяльності вчителів та різних систем освіти. Увага з боку держави та керівних органів до якості навчання у цих країнах стимулювала певним чином розуміння необхідності контролю та всебічного оцінювання діяльності системи середньої освіти на всіх рівнях [4, с. 19].

Контроль і оцінювання діяльності освітньої галузі стають пріоритетами національної політики цих держав. Проте, незважаючи на позитивні зрушення в цій сфері, не всі проблеми нині вирішено. У деяких країнах Центральної і Східної Європи, у тому числі й в Україні, ще не створено регулярної, налагодженої, оперативно діючої

на всіх рівнях системи оцінювання діяльності окремих закладів освіти, навчальних досягнень учнів, ефективності запровадження нововведень, якості засобів навчання та інших аспектів функціонування системи загальної середньої освіти.

Висновки. Історичний порівняльний аналіз становлення й розвитку освітнього моніторингу в міжнародному вимірі дозволить визначити ефективні шляхи розвитку національної системи моніторингу якості освіти. Запровадження моніторингу виховання й навчання безпосередньо пов'язано з рухом економічно розвинених країн до підвищення результативності освіти шляхом поліпшення підзвітності освітніх систем в умовах збільшення витрат на освіту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна програма розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 8 вересня 2004 року № 1183. – К. : Ліга Бізнес інформ, 2005. – 7 с.
2. Локшина О. Моніторинг якості освіти: досягнення та українські перспективи / О. Локшина // Моніторингові дослідження як інформаційна база в системі управління якістю освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Луцьк : Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, 2005. – С. 21–26.
3. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. О. Лукіна. – К. : Шкільний світ. Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
4. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 5–12.
5. Моніторинг стандартів освіти / за ред. Альберта Тайджмана і Т. Невіла Послтвейта. – Львів : Літопис, 2003. – 328 с.
6. Постанова Верховної Ради України від 21 червня 2001 р. № 2551-III “Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні” // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 55–60.
7. Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 року № 1312. – К., 2006. – 7 с.
8. Сейдаметова З. С. Народження освітнього тестування в США: історія і персоналії / З. С. Сейдаметова, В. А. Темненко // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. – 2006. – № 1 (2). – С. 36–38.

9. Указ Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” від 4 липня 2005 р. № 1013/2005. – К. : Ліга Бізнес ін форм, 2005. – 4 с.
10. Monitoring the Standarts of Education. Papers in Honour of John Keeves / ed. By A. C. Tuijman and T. N. Postlethwaite. – Perganon, 1994. – 266 p.

Prikhodko V. M., Pavlova S. O. HISTORY AND THE PERSONNEL OF FORMATION OF MONITORING OF QUALITY OF TRAINING AND EDUCATION

History and basic stages of becoming of monitoring researches of quality of studies and education is analysed in the article.

Keywords: monitoring, history, test of SAT, test of GRE, international research – SIMS.

Надійшла до редакції 16.02.2011 р.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ KEYС-МЕТОДУ В ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

І. О. Склярєва

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті розглянуто питання доцільності та ефективності використання ситуаційної методики як однієї із форм організації процесу формування методичних та комунікативних компетенцій педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації.

Ключові слова: кейс-метод, підвищення кваліфікації, учителі математики, компетентності.

Склярєва И. А. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ KEYС-МЕТОДА В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

В статье рассмотрены вопросы целесообразности и эффективности использования ситуационной методики как одной из форм организации методических и коммуникативных компетенций педагогических работников в процессе повышения квалификации.

Ключевые слова: кейс-метод, повышение квалификации, учителя математики, компетентности.

Постановка проблеми. На сучасному етапі безперервну освіту дедалі частіше розглядають як один із найважливіших чинників прогресу економіки й суспільства. Нові освітньо-виховні ідеали Української держави, що віддзеркалюють процеси демократизації та гуманізації всіх сфер суспільного буття, увійшли в протиріччя з успадкованим змістом, організаційно-структурними та дидактичними засадами офіційної освіти, що формувалися й закріплювалися на основі авторитарної педагогіки. Складність і водночас необхідність опанування новими ідеалами та оволодіння вміннями їхньої практичної реалізації через відхід від застарілих методологій, концепцій, педагогічних технологій – важливі чинники, що зумовлюють актуальність проблеми пошуку нового змісту, форм та методів підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Підвищення кваліфікації вчителя займає особливе місце в системі освіти, оскільки від професіоналізму педагога залежить якість підготовки випускників. Тому важливим залишається питання модернізації структури й змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників різних категорій з урахуванням їхньої професійної компетентності на засадах різноманітних інноваційних моделей організації навчання, активного запровадження освітніх інновацій у зміст, форми, методи навчання й організацію навчального процесу.

Навчальний процес у закладах підвищення кваліфікації має свої особливості, що зумовлені специфікою навчання дорослих людей з вищою освітою та досвідом професійної педагогічної діяльності. Все це актуалізує питання розробки нових технологій, методик навчання фахівців і підходів до організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації, які б сприяли його ефективності в сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у науково-педагогічній літературі останнім часом вивчаються все інтенсивніше. Так, у фундаментальних працях В. І. Бондаря, В. П. Киркалова, М. Ю. Красовицького, С. В. Крисяка, Ю. М. Кулютькіна, М. В. Кухарева, В. І. Маслова, В. О. Онушкіна, Н. Г. Протасової, П. В. Худоминського, Т. І. Шамової висвітлено теоретичні основи розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, розроблено окремі аспекти технології навчання фахівців у післядипломний період. Питання організації навчального процесу були в центрі уваги таких науковців, як А. М. Алексюк, В. П. Безпалько, Б. С. Гершунський, А. І. Кузьмінський, А. С. Нісімчук, В. І. Паламарчук, О. С. Падалка, І. П. Підласий, В. А. Семіченко, Н. А. Тарасенкова та інші. Але ці питання досліджувалися стосовно навчально-виховного процесу у вищому академічному закладі освіти. Не зважаючи на велику кількість праць, присвячених організації навчання у вищих педагогічних закладах освіти, у яких підкреслюється, що успішне розв'язання будь-якої педагогічної проблеми залежить від професіоналізму вчителів, ефективності післядипломної освіти, ступеня оптимальності її змісту та педагогічних технологій, організацію навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти висвітлено недостатньо, не всі аспекти методик навчання вчителів розглядалися в науково-методичній літературі предметно. Зокрема, розробка інтегрованих підходів до застосування ситуаційних форм навчання вчителів у післядипломній освіті сьогодні чекає на вирішення як у педагогічній науці, так і на практиці. Недостатньою кількістю розроблених теоретичних та прикладних аспектів проблеми був зумовлений вибір теми цього дослідження.

Мета статті – розкрити особливості реалізації етапів кейс-методу як однієї з форм організації процесу формування методичних та комунікативних компетентностей учителів математики в процесі підвищення кваліфікації в інституті післядипломної педагогічної освіти. Загальними завданнями дослідження є аналіз доцільності та ефективності використання кейс-методу та формулювання загальнометодичних основ застосування кейс-технології.

На нашу думку, особливості навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, обумовлені не стільки передачею певної кількості професійних знань, умінь, навичок, скільки необхідністю орієнтації слухачів на професійне вдосконалення, зміну установок та особистісне зростання. Проблема в тому, що на курсах підвищення кваліфікації неможливо набрати однорідну групу. Разом з учителями, які не завжди мають ґрунтовні професійні знання, спираються на власний досвід, що може не збігатися з пропонованими теоретичними знаннями, які мають високий рівень тривожності, комплекс “загрози авторитетові”, систему смислів, цінностей, оцінних критеріїв, що нерідко вирізняються певною інерційністю та консерватизмом, навчаються слухачі які досягли вищого рівня компетентності. Різноманітність навчальної групи для реалізації ефективного навчального процесу вимагає створення особливих організаційно-методичних умов, а саме: забезпечення взаємодії педагогів і слухачів на основі ціннісно-гуманістичного підходу; організація спільної діяльності слухачів, під час якої вони реалізують себе як творчі індивідуальності; організація спільної діяльності слухачів; забезпечення в процесі навчання зворотного зв'язку (анкетування, бесіди, групові форми спілкування та інше [1, с. 126].

Як одну із форм організації навчального процесу для слухачів курсів підвищення кваліфікації, що задовольняє вказані організаційно-методичні умови, ми пропонуємо ситуаційне навчання, або так званий кейс-метод.

Існує кілька підходів до трактування кейс-методу. Одні дослідники [4, с. 168; 5, с. 102; 6, с. 19] під кейсом розуміють конкретну ситуацію, що містить проблему, яку потрібно розв'язати. При цьому сама ситуаційна вправа не містить у собі ні аналізу, ні висновків, а лише факти й події, викладені в хронологічному порядку. Саме необхідність аналізу проблеми змушує тих, хто навчається, під час обговорення проблемної ситуації актуалізувати теоретичні знання, які необхідно засвоїти.

Інші трактують кейс як “валіску”, що містить центральну проблему цього кейсу та теоретичні й практичні матеріали, що є допоміжними для розв'язання порушеної проблеми [5, с. 86].

Ми розуміємо кейс-метод як групову роботу слухачів щодо розв'язання центральної проблеми кейсу – навчальної ситуації, за допомогою теоретичних і практичних матеріалів, які пропонуються слухачам. Специфічною особливістю методу case study є використання проблемної ситуації практичного змісту для засвоєння теоретичних положень та формування комунікативних умінь і продуктивних стереотипів педагогів.

Деякі дослідники умовно поділяють кейси на “мертві” та “живі”. До “мертвих” кейсів належать ті, які мають усю необхідну для аналізу інформацію. Щоб мертвий кейс став “живим”, необхідно так його побудувати, щоб спровокувати тих, хто навчається, на пошук додаткової інформації для аналізу. Це дозволяє кейсу, розвиваючись, залишатися актуальним тривалий час.

Кейси представляють у різних формах: від декількох речень на аркуші до безлічі сторінок, це може бути мультимедіа-презентація, аудіо або відеофрагмент. Важливо створити для слухачів ситуацію інтелектуального напруження, внутрішнього конфлікту між наявним і необхідним обсягами знань для розв’язання суперечностей. Унаслідок цього створюються умови для підвищення їхньої пізнавальної активності.

Пусковим моментом цього методу є ознайомлення тих, хто навчається з описом життєвої ситуації (“кейсом”), який одночасно відображає не тільки певну практичну проблему, а й активізує визначений комплекс знань, умінь, навичок, що необхідні для її розв’язання.

Необхідно зазначити, що структуру кейса доцільно будувати, ураховуючи закономірності процесу опанування теоретичного матеріалу. Тому кейс має містити підготовчо-корегувальний блок, опис навчальної ситуації, теоретичний блок, блок практичних завдань, блок самоконтролю [2, с. 211]. Зупинимося на особливостях конструювання кожного із зазначених вище блоків.

Підготовчо-корегувальний блок повинен містити завдання, метою яких є не лише актуалізація базових понять і фактів, але й самостійне опанування слухачами цих понять та їхніх властивостей у випадку виявлення низького рівня їхнього засвоєння.

Наприклад, для актуалізації знань за матеріалами кейса “Задачі з параметрами” можна запропонувати слухачам такі питання й завдання:

1. Роль і місце задач з параметрами в шкільному курсі елементарної математики.
2. Постановка задачі з параметром.
3. Вимоги до оформлення відповіді до завдань з параметрами.
4. Аналітичні методи розв’язування задач з параметрами.
5. Графічні методи розв’язування задач з параметрами.

Блок, у якому описано навчальну ситуацію. Навчальні ситуації, що пропонуються слухачам, можуть містити опис фрагмента уроку або ситуації в навчально-виховному процесі в школі. Представлення навчальної ситуації можливо як у друкованому вигляді так і за допомогою аудіо чи відеофрагмента.

Теоретичний блок. Використання попередньо структурованої інформації й вільний доступ до різних джерел інформації під час підготовки й процесу заняття є характерною особливістю технології case study. Доречним буде використання доступних через системи комунікації комп'ютерних словників, енциклопедій або баз даних. Найдоцільніше теоретичний матеріал сконцентрувати у вигляді блоків, таблиць, структурно-логічних схем. Можливо, під час поточного обговорення навчальної ситуації необхідно звернутися до теоретичних положень інших змістових модулів. У такому випадку доцільним буде блочно-модульне структурування програмового матеріалу з відповідних тем і структурно-логічне інтерпретування їхніх зв'язків із поточною темою.

Практичний блок. Цей блок доцільно формувати з таких компонентів: методичні завдання, виконання яких веде до певних самостійних теоретичних узагальнень; предметні проблеми відповідно до теми, яку розглядають. Завдання такого змісту спрямовано на залучення слухачів до опанування методології наукових методичних досліджень, на формування навчальних дослідницьких умінь і прийомів евристичної методичної діяльності, а також на вдосконалення фахової підготовки слухачів.

Наведемо приклад питань для обговорення навчальної ситуації за матеріалами кейса “Задачі з параметрами”.

1. Яку задачу було запропоновано вчителем для мотивації вивчення нової теми? Яку проблемну ситуацію, на вашу думку, міг використати вчитель для показу актуальності та для мотивації вивченої теми?

2. Чи є обґрунтованим набір методів і прийомів, які використовує вчитель під час закріплення нових понять, нових способів діяльності?

3. Які методичні чи математичні помилки або недоліки й методичні “знахідки” Ви можете виділити в процесі навчальної ситуації? Запропонуйте свої варіанти виправлення методичних або математичних помилок учителя.

Блок самоконтролю направлено на формування конструктивно-критичної позиції слухача, навичок рефлексії, корегування самооцінки. Тому в блоці самоконтролю доцільно представити завдання для самостійного виконання слухачами.

Ми пропонуємо такі завдання для застосування на етапі рефлексії під час роботи з кейсом “Задачі з параметрами”.

Вправа 1. Які види задач з параметрами доцільно розглядати в: а) загальноосвітніх; б) гуманітарних; в) математичних класах? Складіть відповідні порівняльні таблиці.

Вправа 2. Укажіть логічні й функціональні обґрунтування, які лежать в основі розв'язування лінійних і квадратних рівнянь з параметрами. Дайте порівняльну характеристику введення цих обґрунтувань у школу й методики використання наочності.

Вправа 3. Складіть опорний конспект "Розв'язуємо квадратні рівняння з параметрами".

Робота слухача з кейсом має відбуватися у дві фази. Перша з них є підготовчою й відбувається в позааудиторний час. Її мета полягає в підготовці слухачів до другої фази – аналізу кейса під час аудиторної роботи.

Аудиторний аналіз кейса передбачає використання групових імітаційних і не імітаційних форм організації навчальної діяльності, зокрема: "мозковий штурм", "робота в команді" або "індивідуальний план".

Під час роботи за педагогічною технікою "мозковий штурм" слухачі можуть вільно висловлювати варіанти відповіді, коментувати процес пошуку й оформлення розв'язання.

"Робота в команді" – організаційна форма навчальної діяльності, під час якої група розподіляє завдання на серію підпроблем, кожен учасник команди виконує свою частину завдання, по черзі учасники повідомляють результати проведеної роботи й на їхній основі формується кінцевий результат. Найбільш вдалим є використання цієї форми у випадку, коли завдання передбачає виконання автономних послідовних кроків, результат виконання яких приводить до розв'язання завдання в повному обсязі.

За методикою "індивідуальний план" учасники спочатку розв'язують завдання індивідуально, після чого по черзі аргументовано відстоюють свій спосіб розв'язування.

Формування навичок групової роботи відбувається на всіх етапах роботи з кейсом: під час добору, аналізу, синтезу інформації, під час подання й аргументації результатів групової роботи. Ми впроваджуємо кейс-технологію за такою структурою:

1. *Підготовчий етап.* Ознайомлення слухачів з текстом кейса: з навчальною ситуацією, запитаннями для обговорення й допоміжними теоретичними відомостями. У процесі підготовки до практичного заняття бажано щоб слухач курсів підвищення кваліфікації завчасно опрацював навчальну ситуацію й підготуватися до його обговорення на занятті.

2. *Етап обговорення.* Організація обговорення передбачає формулювання перед вчителями запитань, акцентування уваги на обговорення кейсу, залученні їх у дискусію. Запитання для обго-

ворення проблемних ситуацій і довідковий теоретичний матеріал повинні бути доступними для попереднього ознайомлення. Тому їх доцільно виносити в матеріали для випереджальної самопідготовки слухачів. Управління дискусією передбачає активізацію тих слухачів, які не беруть участі в обговоренні, та узгодження дій тих учасників, які є дуже активними й концентрують всю увагу на собі. Важливий аспект управлінської діяльності викладача – це управління емоціями учасників обговорення.

3. *Підсумковий етап.* Підбиття підсумків дискусії має містити аналіз її протікання та висновки.

4. *Етап рефлексії.* Важливим етапом у роботі за кейс-технологією є звернення особистості до свого внутрішнього світу, досвіду життєдіяльності. Предметом рефлексії можуть бути знання, уявлення, почуття, переживання та ін. Передумови для здійснення рефлексії необхідно формувати на всіх етапах роботи за кейс-технологією, оскільки саме від попередньої підготовки значною мірою залежить уповільнення або прискорення виходу особистості на позицію, коли її діяльність стає предметом її волі та свідомості.

Упровадження методики case study в післядипломне навчання педагогів сприяє розвитку корисних практичних умінь і навичок. Саме в процесі аналізу різноманітних навчально-виховних ситуацій і розв'язування методичних задач відбувається формування професійних компетентностей вчителів.

Висновки. Попередній виклад і власний досвід експериментального викладання дозволяє зазначити, що застосування ситуативних методик в післядипломному освітньому процесі припускає не стільки розширення обсягу професійних і загальнонаукових знань, скільки новий спосіб їхнього формування й функціонування в практичній діяльності. Це відповідає концептуальним положенням нової освітньої парадигми України, згідно з якою головним результатом післядипломної освіти педагогічних працівників мають бути не окремі знання, навички й уміння, а здатність і готовність до їхнього ефективного застосування в різних соціально значущих ситуаціях, тому організаційні форми навчальної діяльності на курсах підвищення кваліфікації повинні спрямовуватися на реалізацію компетентнісного підходу. Ситуаційна методика навчання дає можливість створити організаційно-методичні умови реалізації ефективного навчального процесу в системі післядипломної освіти та сприяє формуванню методичних та комунікативних компетентностей педагогічних працівників в процесі підвищення кваліфікації. Використання методики case study в навчанні слухачів курсів підвищення

кваліфікації педагогічних працівників дозволяє не лише поліпшити освітній результат, активізувати пізнавальний інтерес до курсів, що вивчаються, але й сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних та творчих навичок прийняття рішень.

Важливе місце в подальших дослідженнях відіграватиме з'ясування доцільності реалізації різних моделей навчально-пізнавальної діяльності в навчальному процесі підвищення кваліфікації вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Науковий світ, 2008. – 318 с.
2. Кузьмінський А. І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / А. І. Кузьмінський, Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко. – Черкаси : Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 320 с.
3. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
4. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика / С. Бекер, Дж. Бьорер, Я. В. Віктор та ін. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
5. Ситуаційна методика навчання : український досвід : збірник статей / упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 192 с.
6. Сластенин В. А. Гуманитарная модель специалиста / В. А. Сластенин // Магистр. – 1991. – С. 18–26.

Sklyarova I. A. POSSIBILITIES OF USE OF THE CASE-METHOD IN IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL OF MATHEMATICS TEACHERS

In article questions of expediency and efficiency of use of a situational technique as by one of forms of the organization methodical and communicative competence pedagogical workers in the course of improvement of professional skill are considered.

Keywords: a case-method, improvement of professional skill, mathematics teachers, the competences.

Надійшла до редакції 19.08.2011 р.

НАШІ АВТОРИ

Александрова

Олена Федорівна

кандидат педагогічних наук, старший, старший викладач кафедри Запорізького національного університету

Бабко

Тетяна Миколаївна

старший викладач кафедри менеджменту освіти і психології Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Бондаренко

Лариса Віталіївна

викладач Мелітопольського промислово-економічного коледжу (м. Мелітополь)

Варецька

Олена Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Головко

Микола Васильович

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогіки НАПН (м. Київ)

Денисенко

Неля Федорівна

Заслужений працівник освіти України, доктор педагогічних наук, професор Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Дехтяренко

Світлана Григорівна

старший викладач Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Заверико

Наталія Віталіївна

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Запорізького національного університету

Іваницький

Олександр Іванович

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Запорізького національного університету

Канакіна

Лілія Петрівна

старший викладач Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Капіносов

Анатолій Миколайович

кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького державного педагогічного університету

Корж

Олександр Павлович

кандидат біологічних наук, доцент Запорізького національного університету

Куликовський

Сергій Сергійович

здобувач Запорізького національного університету

Кутик Ольга Миколаївна	кандидат історичних наук, доцент кафедри андрагогіки та освітніх вимірювань Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
Лапшина Ірина Сергіївна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри менеджменту освіти та психології Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
Лісіна Лариса Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
Морохов Гліб Олегович	аспірант кафедри педагогіки вищої школи та управління освітнім закладом Класичного приватного університету (м. Запоріжжя)
Ніколаєвська Раїса Микитівна	старший викладач Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
Павленко Анатолій Іванович	доктор педагогічних наук, професор, академік АНВО України, завідувач кафедри Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
Павлова Світлана Олегівна	керівник обласного науково-методичного центру моніторингових досліджень якості освіти Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
Перетятко Вікторія Віталіївна	кандидат педагогічних наук, доцент Запорізького національного університету
Попова Тетяна Миколаївна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Керченського державного морського технологічного університету
Приходько Валентин Миколайович	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Склярова Ірина Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
Соколов Євгеній Петрович	кандидат фізико-математичних наук, доцент Запорізького національного технічного університету
Третьякова Тетяна Андріївна	кандидат педагогічних наук, доцент Запорізького національного університету
Хаустова Олена Валеріївна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
Чернікова Людмила Антонівна	завідувач обласного науково-методичного центру інформатики та інформаційних технологій в освіті Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

**ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ ЗБІРНИКА
“ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА”
ЗАПОРІЗЬКОГО ОБЛАСНОГО ІНСТИТУТУ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Відповідно до постанови Президії ВАК України від 15.01.2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань...” (№ 7-06 від 15 січня 2003 р.), **до друку будуть прийматися лише наукові статті, де присутні такі необхідні елементи:**

- Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (виділені курсивом слова подаються курсивом як підзаголовки у підбір до тексту).
- Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення зазначеної проблеми і на які спирається автор.
- Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.
- Формулювання цілей статті, постановка завдання (подається курсивом так само).
- Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
- Висновки з наведеного дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

З метою дотримання зазначених вище вимог до наукової статті слід *курсивом* виділити такі елементи статті: **постановка проблеми, аналіз актуальних досліджень, мета статті, виклад основного матеріалу, висновки.**

Вимоги до статті: Стаття подається українською або російською мовами. Шрифт Times New Roman. Зліва вгорі вказується УДК, *вирівнювання заголовка статті – по центру, вказується місце роботи кожного зі співавторів. Статтю має бути набрано в текстовому редакторі MS Word 2000 і вище, *обсяг статті – 8–12 сторінок, кегль – 14, інтервал – 1,5. Береги сторінки: зверху – 2,5 см, знизу – 2,5 см, ліворуч – 2,5 см, праворуч – 1,5 см, абзац – 1,27 см; *усі матеріали подаються на диску або електронною поштою, а також видрукованими на папері А4 та пересилаються в одному примірнику в конверті формату А4. На останній сторінці автор(и) стверджує правильність цитат і бібліографію своїм підписом; *у посиланні на використані джерела (у межах 8–12 посилань) зазначається їхній порядковий номер у списку літератури та сторінка (наприклад: [7, с. 17]); *перелік літературних джерел розташовується за алфавітом

в останньому розділі статті з підзаголовком **ЛІТЕРАТУРА**; * анотація із П.І.Б автора (авторів), назвою статті строчними літерами українською, російською та англійською мовами – (2-3 речення та ключові слова – 5-7 слів) розміщується на початку та у кінці (на інших мовах) статті; * література подається згідно з вимогами ВАКу. Підзаголовок **“Ключові слова:”** подається курсивом.

Усі ілюстрації мають бути оригінальними рисунками або фотографіями. Кожен рисунок повинен мати підпис, кожна таблиця – заголовок. Фотографії скануються у 256 градаціях сірого. Усі ілюстрації й таблиці розташовуються у відповідних місцях тексту статті (за можливістю, угорі сторінки). Формули, рисунки, таблиці мають арабську наскрізну нумерацію, номери сторінок не ставляться. Кожен рисунок та надписи до нього включаються до тексту у вигляді одного графічного об'єкта з необхідним обтіканням. Стаття має бути ретельно перевірена й повністю відредагована.

На окремому аркуші подаються відомості про авторів (повні: прізвище, ім'я, по батькові); вчені: звання, ступені; повна офіційна назва навчального закладу; кафедра прикріплення, домашня адреса, код міста, телефони; конверт зі зворотною адресою для листування з редакційною колегією.

У разі недотримання авторами вимог редакційна колегія залишає за собою право відхилити подані матеріали.

Головний редактор збірника – д. п. н., проф. А. І. Павленко.

Заступник головного редактора – д. п. н., проф. К. Л. Крутій.

Для опублікування статті автору необхідно подати до редакції:

1. Роздрукований текст та електронний варіант статті з анотаціями і ключовими словами та відомості про авторів.
2. Рекомендацію статті до друку фахової кафедри (витяг із протоколу засідання кафедри) або відзив-рекомендація наукового керівника (для аспірантів і здобувачів, що подають одноосібні статті).

*Адреса редакції: м. Запоріжжя, Україна, 69035
вул. 40 років Рад. України, 57-А, Павленку А. І.*

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА

Збірник наукових праць
Запорізького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

Випуск VIII–IX

Матеріали подано мовою оригіналу.
Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність
за підбір, точність наведених фактів, цитат,
економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Головний редактор *А. І. Павленко*
Заступник головного редактора *К. Л. Крутій*
Відповідальний за випуск *І. Я. Крайній*
Дизайнер *В. С. Зесенко*
Комп'ютерне верстання *О. М. Титаренко*
Коректори *О. М. Титаренко, М. М. Пасічна*
Виконавець *С. А. Шевченко*

Здано до набору 21.12.2011. Підписано до друку 21.01.2012.
Формат друк. 60 х 84 1/16. Папір офсетний.
Обл.-вид. арк. 17,6. Ум. друк. арк. 14,4.
Тираж 100 прим. Зам. № 19/12.

Збірник змакетовано і надруковано в ТОВ "ЛІПС" ЛТД
вул. Цитрусова, 6а, м. Запоріжжя, 69071,
т. (612) 68-33-13, ф. (612) 68-81-08.
E-mail: mail@lips.zp.ua
www.lips.zp.ua