

3. Педагогика /Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Пед. об-во России, 1998. – 640 с.
4. Подласый И. Педагогика: Новый курс: В 2 кн. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 576 с.
5. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

І.Ю.Серьозіна

ХАРАКТЕРИСТИКА УМІНЬ І НАВИЧОК САМОКОНТРОЛЮ ТА ЕТАПИ ЇХ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Автор статті аналізує поняття “умення и навыки самоконтроля”, определяє етапи їх формування у школьників в процесі учебно-познавательной діяльності.

In the article author analyses the notion of abilities and skills of self-control, defines the stages of its forming at the pupils in the process of their educational-cognitive activity.

На сучасному етапі розвитку освіти особлива увага приділяється формуванню особистості як найвищої соціальної цінності. Педагогічна наука надає перевагу тим формам і методам навчання та виховання, які допомагають врахувати інтереси, запити і можливості учня як активного суб'єкта цілісного навчального процесу. Тому концепція Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Закон України “Про освіту” та інші державні нормативні документи передбачають формування особистості з високим інтелектуальним потенціалом, здатної вчитися і працювати в умовах постійного розширення інформації. Реалізація цього стратегічного завдання сучасної освіти значною мірою залежить від того, чи вміють школярі самостійно знаходити, переосмислювати та опрацьовувати інформацію, а також контролювати, коригувати й оцінювати власну навчальну діяльність, здійснювати самоконтроль і саморегуляцію.

Аналіз наукових досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Суттєвий внесок у дослідження проблеми формування вмінь та навичок учнів зробили педагоги і психологи Ю.Бабанський, В.Беспалько, Д.Богоявленський, Л.Виготський, П.Гальперін, С.Гончаренко, Є.Льїн, Є.Кабанова-Меллер, О.Леонтєв, І.Лернер, Н.Менчинська, В.Паламарчук,

С.Рубінштейн, О.Савченко, Н.Талізін, А.Усова та ін. Проте аналіз поняття “уміння і навички самоконтролю” вимагає подальших уточнень та систематизації.

Метою статті є розгляд поняття “уміння і навички самоконтролю”, визначення етапів їх формування в учнів у процесі навчання.

Уміння і навички самоконтролю є важливою характеристикою здатності учнів самостійно та якісно засвоювати знання, контролювати власну навчально-пізнавальну діяльність. Від рівня сформованості вмій та навичок самоконтролю залежить результативність навчальної діяльності школярів. У ході дослідження необхідно було дати визначення понять “уміння” і “навички” по відношенню до обраної теми.

Ми спираємося на погляди провідних українських дидактів С.Гончаренка, О.Савченко, які тлумачать ці поняття. Так, С.Гончаренко визначає уміння як “... здатність належно виконувати певні дії, засновану на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок” [2, с. 338]. О.Савченко розуміє уміння як “... засвоєний суб’єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду; формується вправлінням, передбачає застосування у звичних та змінених умовах” [4, с. 364]. Враховуючи наведені приклади, ми розуміємо поняття “уміння” як сукупність усвідомлених дій, які забезпечують продуктивне застосування знань і навичок у нових умовах відповідно до мети та конкретного завдання. Уміння передбачають оволодіння найпростішими діями – операціями, оволодіваючи якими учень починає свідомо використовувати їх як прийом і переносити у нові, змінені умови пізнавальної діяльності.

Навички у навчанні С.Гончаренко визначає як “... навчальні дії, які набувають внаслідок багаторазового виконання автоматизований характер” [2, с. 221]. О.Савченко зауважує, що навичка – це “... усталений спосіб виконання дій, сформований у результаті багаторазових повторень; характеризується високим ступенем засвоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю” [4, с. 359]. Таким чином, ми розуміємо поняття “навичка” як здатність учня застосовувати знання на практиці, що здійснюється на рівні автоматизованих дій шляхом багаторазових повторень.

Загальновідомо, що серед умій і навичок виділяють інтелектуальні та практичні, спеціальні та загальнонавчальні. Не

викликає сумніву факт, що уміння і навички самоконтролю належать до загальнонавчальних.

Аналіз психолого-педагогічних праць з питань формування загальнонавчальних умінь і навичок дозволив визначити різні підходи до їх класифікації. Так, А.Усова [5] виокремлює пізнавальні, практичні, організаційні, уміння проводити самоконтроль та оцінювальні уміння.

В.Паламарчук [3] поділяє загальнонавчальні уміння і навички на мисленнєві, інформаційні, уміння узагальнювати, уміння порівнювати, уміння визначати і пояснювати поняття.

У контексті дослідження ми спираємося на класифікацію загальнонавчальних умінь, розроблену Ю.Бабанським [1] на основі структури навчальної діяльності і процесу засвоєння знань. Так, дослідник виокремлює чотири групи названих умінь: навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-комунікативні та навчально інтелектуальні. Ми поділяємо точку зору Ю.Бабанського, який уміння і навички самоконтролю відносить до навчально-інтелектуальних.

Розглянувши різні погляди науковців, у контексті нашого дослідження ми визначаємо уміння і навички самоконтролю як загальнонавчальні (навчально-інтелектуальні), які є синтезом інтелектуальних і практичних дій та зусиль учнів, спрямованих на самоорганізацію навчально-пізнавальної діяльності. Ці уміння і навички повинні бути засвоєні і закріплені у способах діяльності у результаті управління навчально-пізнавальною діяльністю школярів. Таким чином, до складу умінь і навичок самоконтролю входять три компоненти (див. рис. 1.): інтелектуальний (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, абстрагування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, постановка проблеми, її розв'язання, використання аналогії, уміння робити висновки, добирати аргументовані докази та ін.), практичний (використання навчальної, довідкової, додаткової літератури, добір прикладів, оформлення результатів та ін.), самоорганізація (планування майбутньої роботи, раціональне використання часу і способів діяльності, регулювання своїх дій, їх реконструкція, самоперевірка одержаних результатів, самооцінка та ін.).

Взаємозв'язок між знаннями, уміннями і навичками виражається у тому, що уміння і навички виробляються на основі знань; навички є необхідною умовою швидкого виконання дій;

збагачення знаннями і навичками сприяє вдосконаленню умінь; навички і уміння необхідні для подальшого набуття знань.



Рис. 1. Складові компоненти умінь і навичок самоконтролю

Для успішного розвитку в учнів умінь і навичок самоконтролю вчителю необхідно дотримуватися таких основних етапів їх формування у процесі навчально-пізнавальної діяльності, виділених у психолого-педагогічній літературі (див. рис. 2.).

1. Усвідомлення мети діяльності та її мотив.

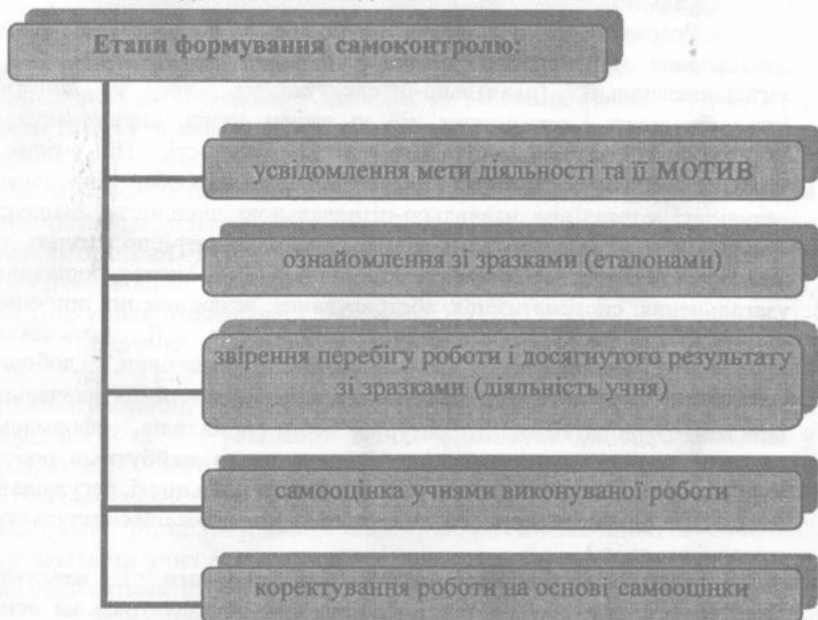


Рис. 2. Етапи формування самоконтролю в учнів

Уміння і навички самоконтролю як компоненти навчально-пізнавальної діяльності пов'язані з певною мотивацією, оскільки вона – основа будь-якої діяльності. Для створення мотивації учень аналізує свої потреби, відповідаючи на питання, для чого йому потрібно виконувати завдання, де і як він може використати набуті знання й уміння. Чим вищий рівень розвитку позитивних мотивів, тим буде й вищий рівень розвитку сформованості умінь і навичок самоконтролю, що суттєво впливає на успішність навчання.

З метою вивчення питання про те, як підлітки розуміють сутність самоконтролю, нами було проведено спеціальне анкетування. Результати анкети свідчать, що 27,59% учнів пов'язують це поняття зі структурними елементами самоконтролю: порівнянням, зіставленням, самоперевіркою, самооцінкою; 19,03 % респондентів співвідносять його з виконуваними функціями: контролюванням, перевіркою, керуванням; 32,14% школярів порівнюють самоконтроль із самовихованням: умінням поводитися у товаристві, умінням стримувати себе; 21,24% учнів не зуміли пояснити сутність даного поняття.

На запитання, для чого потрібно себе контролювати, учні відповіли: “Це необхідно для подальшого життя”(42%), “щоб краще вчитися” (30%), “щоби знати самого себе” (12%), “щоб стримувати себе у непередбачуваних ситуаціях” (8%), “для спілкування” (4%), “для володіння собою”(4%).

Науковці стверджують, що мотиви самоконтролю і мотиви пізнавальної активності багато де у чому збігаються. Це, насамперед, такі мотиви, як прагнення пізнати більше нового, цікавого, бажання принести користь колективу, задоволення від участі у діяльності, бажання самоствердження, покращення взаємин з товаришами, небажання отримувати покарання від батьків, вчителів, вияв сили волі.

2. Ознайомлення зі зразками (еталонами).

Оцінна активність здійснюється на основі еталона, тобто взірця кінцевого результату, який завчасно закладається у навчально-пізнавальне завдання як мета і орієнтир діяльності, а також допоміжних еталонів, які змінюються у процесі діяльності. Здібність до самостійного формування еталона у людини закладено на фізіологічному рівні. У цьому випадку контрольні-оцінними елементами будуть ті, які зможе сприйняти й осмислити учень. При цьому багато дечого він може не помітити або просто не зрозуміти. Зокрема, дуже складно самому підліткові встановити зони труднощів у навчальному матеріалі, внаслідок чого еталон у нього буде далеко

недосконалим. У зв'язку з цим неабиякого значення набуває цілеспрямоване навчання самоконтролю з орієнтацією на еталон. Учитель навчає школяра тому, як здійснити порівняння навчальної діяльності з цим еталоном, і, таким чином, сприяє успіху діяльності учнів. Безумовно, еталон повинен мати такі властивості, як ясність, точність, повнота.

3. Звірення перебігу роботи і досягнутого результату зі зразками (діяльність учня).

Крім знання зразків, учні повинні вміти зіставляти з ними свої навчальні дії. Співвіднесення передбачає зіставлення результатів діяльності і зразка. Звірення передбачає зіставлення, порівняння виконуваної діяльності з еталоном за суттєвими матеріальними ознаками під час самоперевірки, яка спонукає до охайного виконання усних завдань, сприяє усуненню помилок, допомагає кращому засвоєнню матеріалу, що вивчається, привчає учня висловлювати власні міркування, проявляти самостійність у навчально-пізнавальній діяльності.

Використання систематичних тренувальних вправ сприяє оволодінню школярами прийомом звірення результатів діяльності зі зразком. Для того, щоб уміння контролювати самого себе перейшло у навичку, необхідно організовувати і систематично проводити тренувальні вправи. Тренування проводиться двома шляхами: а) з допомогою вчителя; б) учнем самостійно.

Учитель виконує такі дії: підкреслює допущені помилки, не виправляючи їх (виправлення робить учень, користуючись друкованим текстом (зразком); виправляє помилки, але аналіз цих помилок робить сам учень; робить аналіз виконаного завдання, указуючи на можливі помилки, а учень сам виправляє помилки; видає завдання і до нього декілька запропонованих відповідей, а учень вибирає відповідь на свій розсуд.

Учень виконує наступне: проводить самодиктанти "Перевіряю себе"; складає завдання на задану тему; порівнює варіанти своїх відповідей з навчальним матеріалом; аналізує свої відповіді після прослуховування звукозапису з правильним варіантом відповіді.

4. Самооцінка учнями виконуваної роботи.

Основним змістом самооцінки є мисленнєва діяльність учнів зі встановлення й аналізу допущених помилок та причин їх виникнення. Розвиток самооцінки у школярів відбувається у два етапи: на першому етапі учні оцінюють себе, обмежуючись в основному оцінкою своїх дій і вчинків; на другому – до сфери самооцінки включаються

внутрішній стан і моральні риси особистості. Формування другого, вищого етапу самооцінки починається вже з підліткового віку і продовжується протягом усього життя людини в міру набуття нею соціального досвіду і подальшого інтелектуального розвитку. Самоконтроль і самооцінка – оцінні дії, які складаються з таких операцій: визначення точності своїх дій, їх відповідності щодо еталона, а також висловлених учителем вимог, обґрунтування результатів дій, виконаних учнем або таких, які йому доведеться виконати згодом.

5. Коректування роботи на основі самооцінки.

Корекція як елемент самоконтролю передбачає особисту діяльність школяра, а саме: виявлення допущених помилок, аналіз причин їх виникнення, виправлення помилок, самостійну роботу учня, спрямовану на попередження помилок у подальшій діяльності.

Встановлено, що уміння і навички самоконтролю є синтезом трьох компонентів: інтелектуальних і практичних дій учнів, а також зусиль, що спрямовані на самоорганізацію навчально-пізнавальної діяльності.

Досить важливим є дотримання вчителем вищезазначених етапів формування в учнів умінь і навичок самоконтролю у процесі навчання, що дозволяє учням досягти певних результатів.

У світлі сказаного одним із найважливіших завдань навчання ми вважаємо розвиток умінь школярів самостійно контролювати й оцінювати результати своєї діяльності, що дозволить ефективно керувати процесом оволодіння знаннями.

Проблема формування умінь і навичок самоконтролю школярів є перспективним науковим напрямом розробки питань формування готовності і здатності підростаючого покоління до самоосвіти з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Література

1. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 169 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
5. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ “ДІАЛОГУ КУЛЬТУР” У ПРОЦЕСІ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В статье рассматривается проблема повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы путем использования инновационной технологии “диалога культур”. Данная дидактическая технология формирует у студентов и учащихся гармоническое видение мира, способствует личностно-ценностному познанию окружающего.

The problem of upgrading professional preparation of the future teachers of the primary schools by using of the innovative technology dialog of cultures is examined in the article. This didactic technology formers for students and pupils harmonic vision of the world, influences on the personality cognition of surrounding reality.

Оновлення сучасної вищої педагогічної освіти у контексті особистісно-орієнтованої парадигми актуалізує проблему застосування новітніх педагогічних технологій у процесі підготовки педагогічних кадрів, у тому числі вчителів для початкової школи. Технологічний підхід, на думку широкого кола дослідників, спрямований на забезпечення формування у майбутніх педагогів професійної компетентності, фахової майстерності, розвиток творчого потенціалу, самостійності, практико-орієнтованого педагогічного мислення.

Педагогічним технологіям як науковому феномену присвячені численні дослідження відомих російських та українських педагогів: Т.Льїної, С.Шаповаленко, Л.Прессмана, І.Лернера, А.Кушнір, В.Беспалька, М.Кларіна, В.Монахова, Г.Селевка, М.Чошанова, В.Євдокимова, І.Прокопенко, В.Паламарчук, С.Сисоєвої, О.Пехоти, Т.Назарової та інших.

Теоретичні й практичні аспекти інноваційних педагогічних технологій організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах розглядаються в працях А.Алексюка, О.Євдокимова, І.Козловської, А.Слободенюка, Д.Чернілевського, Н.Шестак; проблеми технологічного підходу до професійної підготовки майбутніх вчителів розкриті у роботах І.Богданової, О.Дубасенюк, Л.Коваль, М.Левіної, О.Пехоти, С.Сисоєвої та інших [3; 5; 7; 8; 9; 10; 11].

Разом з тим зазначимо, що не дивлячись на багатоаспектну розробку питань застосування технологічного підходу в освітніх системах, дана проблема потребує подальшого дослідження. Великого

значення у розв'язанні вказаного завдання набувають інтерактивні дидактичні технології.

Поняття технології у соціокультурну сферу прийшло з виробничої галузі у зв'язку з науково-технічним прогресом, який зумовив технологізацію не лише матеріального виробництва, а й інтенсивно проник у сферу культури, гуманітарного знання. Різновидом соціальної технології є педагогічні технології, у тому числі технологія “діалогу культур”.

Мета статті – розглянути сутність педагогічної технології “діалогу культур” та шляхи її реалізації у підготовці майбутніх вчителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін дидактико-методичного циклу.

Педагогічна технологія “діалогу культур” відома у вітчизняній педагогіці як філософсько-педагогічна концепція “Школи діалогу культур”, яку розробив відомий російський вчений В.Біблер разом зі своїми співвітчизниками – психологом І.Берлянд та педагогом С.Кургановим. Основні положення цієї концепції сформувалися під впливом ідей російського теоретика мистецтва та літературознавця М.Бахтіна про “культуру як діалог” та вчення видатного психолога-гуманіста Л.Виготського про “внутрішню мову”. В основу концепції було покладено також положення самого автора даного наукового підходу В.Біблера про “філософську логіку культури”, що була по-новому осмислена й інтерпретована стосовно педагогічної сфери [2; 6].

Остаточне завершення становлення концепції “Школи діалогу культур” та моделей її реалізації відбулося наприкінці 80-х початку 90-х років ХХ століття, коли наукова ідея набула рис педагогічної технології і пройшла апробацію у шкільній практиці.

Методологічною основою педагогічної технології “діалогу культур” є положення про те, що мислення особистості повинно вступати у діалогічне спілкування з попередніми формами культури, а також з представниками різних поколінь, які діють у єдиному часовому просторі. Необхідність цього зумовлюється наступним: щоб зрозуміти будь-яке соціокультурне явище або процес, засвоїти те чи інше поняття, треба обов'язково подумки “помістити” його у простір (систему координат) різних культурних розумінь, використовуючи при цьому дискусію та взаємодоповнення.

У контексті педагогічної технології “діалогу культур” освітній процес розглядається у широкому розумінні цього феномену як паритетне спілкування вихованців і педагогів, дітей і батьків, молодших і старших. У процесі такого спілкування учасники

комунікативного процесу вільно висловлюють свої погляди на світ і на себе у ньому. Така форма діалогу визначається науковцями як зовнішній (вербальний) діалог. Логічними вузликми діалогу виступають “точки подиву” (незвичне у звичному; парадоксальне у тривіальному тощо). При цьому автори зазначають, що цей вид діалогу досягає мети лише за умови, якщо зіткнення (а точніше дотичність) різних точок зору, неузгодженість поглядів, думок, оцінних суджень постійно спирається на внутрішній діалог особистості. Внутрішній діалог особистості спрямовується на те, щоб не просто зрозуміти іншу людину, поставивши себе на її місце, а зуміти подивитися на проблему очима цієї людини, сприйняти її так, як сприймає її інша людина, пережити ті ж самі почуття. Ці два види діалогу є джерелом творчого саморозвитку особистості.

Виходячи з вище викладених теоретичних положень сформулюємо найбільш доцільні підходи щодо упровадження технології “діалогу культур” у процес підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

1. Проведення міжпредметних занять з дисциплін психолого-педагогічного та дидактико-методичного циклів з залученням студентів різних спеціальностей з метою вивчення проблем інтегративного характеру.
2. Проведення позааудиторних навчально-виховних заходів для студентів різних курсів та форм навчання (наприклад, “studio humanitatus”).
3. Моделювання навчальних занять у процесі вивчення дисциплін дидактико-методичного циклу з метою розробки поліваріативної моделі уроку, орієнтованої на учнів з різними індивідуальними особливостями та рівнем підготовленості.
4. Проведення психолого-педагогічного тренінгу з метою подолання комунікативного відстоювання субкультури дорослого та дитячої субкультури.

Розглянемо деякі форми, методи та засоби впровадження педагогічної технології “діалогу культур” у процес підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Прикладом реалізації технології “діалогу культур”, що будується на зовнішньому діалозі, слугують інтегровані заняття, що проводяться для студентів спеціальності “Початкове навчання” з дисциплін дидактико-методичного циклу з залученням студентів інших спеціальностей (наприклад, “Дошкільне виховання”, “Практична психологія”, “Корекційна педагогіка”). Спільне

обговорення проблем щодо організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів створює реальні можливості для учасників діалогу “подивитися” на ключові проблеми з різних боків. При цьому відбувається активний обмін інформацією, який сприяє формуванню у студентів знань міжпредметного характеру. Майбутні фахівці також мають можливість познайомитися зі специфічними методами психології, корекційної педагогіки, різними науковими концепціями та підходами. Ефективність таких занять визначається ще й тим, що джерелом нових знань виступає не викладач або група викладачі, а самі студенти, з якими набагато скоріше встановлюються відносини як з рівноправними учасниками діалогу. Все це створює сприятливий психологічний клімат на занятті, атмосферу зацікавленості і що саме головне – виникають “точки подиву”. Так, наприклад студенти спеціальності “Початкове навчання” можуть зовсім по іншому сприйняти проблеми неуспішності навчання школярів, утруднень, що виникати у молодших школярів у процесі засвоєння того чи іншого навчального матеріалу, подивившись на проблему “через окуляри” психолога або дефектолога. Останнє дає можливість студентам подолати вузько предметний погляд на проблеми організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів початкових класів.

За твердженням розробника педагогічної концепції “Школи діалогу культур” В.Біблера, “діалог культур” – це ще й постійне спілкування у свідомості особистості “голосів поета (художника) і теоретика (науковця)” [2].

До цього додамо, що психофізіологами встановлена асиметрія розвитку кори головного мозку [9]. Відповідно до цього люди поділяються на дві групи. Перша – з домінуванням розвиненості правої півкулі кори головного мозку, друга – лівої півкулі, тобто на людей “художнього типу” та “логічного типу”. В залежності від цього, люди краще сприймають, розуміють і засвоюють інформацію, що подається або за допомогою художніх образів, або логічних узагальнень. Технологія “діалогу культур” дає можливість урівноважити, гармонізувати логічне та художнє сприйняття особистістю інформації про навколишнє. Тому навчальний процес необхідно будувати так, щоб дійсно мав місце “діалог поета та мислителя”.

У освітній практиці ми стикаємося з протилежним. Як зазначають педагоги, методисти, психологи навчальний матеріал, що вивчається у початковій школі, методика його подачі, розрахована у

цілому на “логіків”, тоді як значна частина дітей – це “художники”, “поети”. Уразі виникає ситуація, коли не для всіх дітей створюються умови для повноцінного, комфортного та якісного засвоєння знань, умінь та навичок.

Для того щоб розв’язати цю дидактико-методичну проблему, з нашої точки зору, майбутній вчитель повинен бути підготовленим для варіативного моделювання та викладу навчального матеріалу, вміти апелювати як до логічного мислення учнів, так і до художньо-емоційної сфери дитини.

Наведемо конкретний приклад. У третьому класі на уроках природознавства учні знайомляться з темою “Розмноження тварин у природі” на прикладі вивчення розмноження комах. Школярам пропонується наступна інформація: “У траві знизу на листках капусти метелики білана капустияного відкладають круглі, прозорі яйця. З яєць вилуплюється зелена гусінь. Це личинки, які об’їдають листки. З капусти гусениці переповзають у затишні місця. Там вони перетворюються на лялечок. Лялечки перезимовують. Навесні з них виводяться метелики. Можна скласти схему розмноження білана капустияного: метелик → яйце → личинка → лялечка → метелик” [1, с. 140]. Зрозуміло, що така інформація є суто логічною, позбавлена емоційного забарвлення і тому формально сприймається дітьми.

Як альтернативу або як доповнення до матеріалу, учням можна запропонувати для сприйняття уривок “Метаморфози” з твору Вербера Бернарда “День мурахи”. Ось як описує автор перетворення гусениці у прекрасного метелика: “Гусениця, зелена з чорними та білими цяточками, прямує до кінчика гілочки куща. Вона повзе хвилькою. Спочатку підіймає шість передніх лапок, а потім, вигинаючись усім тілом, підтягує до них десять задніх. Добравшись до кінця гілочки, гусениця випльовує небагато липкої слини, закріплює задні лапки і падає вниз головою. Все. З життям личинки покінчено. Тепер вона перетвориться у лялечку, а потім у метелика, або загине. Тсс! Тихенько! Ось вона замотується у кокон з тонких, але міцних волокон. Її тіло перетворюється на чарівний посуд. Цього дня вона чекала так довго. Білий кокон стає твердим. Легенький вітерець колисає цей диковинний білий “фрукт”. Проходить тривалий час і кокон, ніби наповнившись життям, починає дихати. Потім його дихання стає ритмічним. У середині відбуваються справжні дива: зміщуються кольори, фантастичні форми, аромати. Усі компоненти точно дозуються, щоб створити нову істоту. І ось верхівка кокона починає розриватися. Із срібного конвертика з’являється вусик, що

поступово розпускає свою спіраль. Те, що звільняється з кокону-колиски, вже нічого немає спільного з гусеницею. Вологе тіло метелика-сфінкса з'являється на світ. Він розправляє крильця. Кольори неймовірні. Вони переливаються як легкі вітрила, тендітні і прозорі. На темних зубчиках крилець-вітрил грають у сонячному промінні фантастичні кольори: жовтогарячий, матовий чорний, вогняно-червоний, перламутровий антрацит” [4, с.23-24]. Після прослуховування уривку, доступного пояснення окремих слів, молодшим школярам доцільно запропонувати виконати творчі роботи: намалювати, зробити кольорову аплікацію, скласти вірша або написати казку. Як засвідчує досвід, діти з інтересом сприймають саме таку за характером інформація і з задоволенням включаються у творчу роботу.

Таким чином, головна мета застосування технології “діалогу культур” як у процесі організації та здійснення пізнавальної діяльності студентів в умовах вузівського навчання, так і під час підготовки студентів як майбутніх фахівців до моделювання навчальних занять з молодшими школярами на засадах даної технології, полягає не лише у формуванні певної системи знань, а й у прилученні особистості до культури, формуванні гармонійного бачення світу, забезпеченні збереження власної унікальної логіки пізнання навколишнього, творчої уяви.

Література

1. Байбара Т.М. Я і Україна: Підруч. для 3 кл. – К.: Форум, 2003. – 176 с.
2. Библер В.С. Мышление как творчество. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
3. Богданова І.М. Педагогічна інноватика. – Одеса: ТЕС, 2000.
4. Вербер, Бернард. День муравья. – М.: ГЕЛЕОС. РИПОЛ класик, 2007. – 544 с.
5. Виленский М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. – М.: Пед. общество России, 2005. – 192 с.
6. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение, 1989. – 126 с.
7. Левина М.М. Технология профессионального педагогического образования. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
8. Освітні технології / Зп заг. ред. О. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.

9. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: Просвещение, 1989. – 238 с.
10. Чернилевский Д.В. Дидатические технологи в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
11. Шестак Н.В. Высшая школа. Технологии обучения. – М.: Вузовская книга, 2006. – 78 с.

І.Є.Макаренко

ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ УЧНІВ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

В статье рассматривается педагогический мониторинг как инструмент диагностики развития учащихся, а также основные педагогические условия его эффективного использования в системе лично-ориентированного обучения.

In article pedagogical monitoring as the tool of diagnostics of development of pupils, and also the basic pedagogical conditions of his effective using in system of personality-oriented teaching are considered.

Сучасний етап розвитку педагогічної теорії і практики на сьогоднішній день включає трансформаційні процеси, що полягають в переосмисленні й перебудові засад існуючої педагогіки, що ґрунтується на інформаційному типі освіти, на трансляції “готових знань”, імперативного стилю управління.

Останніми роками пріоритету набуває діагностичний, достовірний, об’єктивний підхід до проблеми освіти, що потребує постійного виконання методики отримання проміжного, кінцевого та окремих результатів на різних етапах освіти і формах навчання.

Вчитель обов’язково повинен мати інформацію про результативність педагогічного процесу, контролювати за його ходом і своєчасно діагностувати рівень ефективності педагогічних дій. Окрім того йому слід навчитись володіти цією інформацією і використовувати її для необхідних корегуючих дій. Одним із ефективних інструментів діагностики розвитку учнів є педагогічний моніторинг в системі особистісно-орієнтованого навчання.

Термін “моніторинг” з’явився у науці в ХХ столітті для позначення спостережень за одним або декількома елементами навколишнього середовища у просторі й часі. “Моніторинг” – похідна від monitor. “Монітор” – той, що попереджує, нагадує, контролює, перевіряє. Слід зазначити, що дане поняття не має точного

однозначного визначення, оскільки застосовується у різних сферах науково-практичної діяльності. Важливу роль відіграє моніторинг і у педагогічній діяльності.

Так, В.Верещак розглядає педагогічний моніторинг як збирання, обробку, аналіз і зберігання, впорядкування й прогнозування інформації про функціонування педагогічної системи. На її думку все це уможлиблює безперервне відстеження стану педагогічного процесу, своєчасне коригування й прогнозування його розвитку [2].

Педагогічний моніторинг дає можливість отримувати інформацію, що конструктивно впливає на характер і якість освітнього процесу. Суб'єктами педагогічного моніторингу виступають всі учасники освітнього процесу. Ступінь їх участі різна, але всі вони (й учителі, й учні, й батьки, й соціум) отримують інформацію, аналізують її. У свою чергу кожний суб'єкт освіти виступає у якості об'єкту для структур більш складного чи іншого рівня. Об'єктами моніторингу є освітній процес та його результати, особистісні характеристики всіх учасників освітнього процесу, їх потреби і відношення до освітнього закладу.

На відміну від атестації й самоатестації, здійснюваної епізодично, моніторинг передбачає послідовне відстеження результатів педагогічної діяльності впродовж тривалого часу, що дозволяє порівняльний аналіз результатів освітньої діяльності.

Постає питання: "Яким чином принципи особистісно-орієнтованого навчання можуть впливати на якість проведення моніторингового дослідження?"

У педагогічній літературі підкреслюється значення двох принципів особистісно-орієнтованого навчання: врахування вікових особливостей й здійснення виховання на основі індивідуального підходу. В основі побудови змісту освіти лежить особистісний підхід як опора на особистісні якості – направленість особистості, її ціннісні орієнтації, життєві плани, домінуючі мотиви діяльності і поведінки. Саме при особистісному підході діагностуються потенціальні можливості, найближчі перспективи.

І.Якиманська також підкреслює пріоритети особистісно-орієнтованого навчання, висуваючи на перше місце особистість дитини: об'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти.

Слід згадати й видатного педагога К.Ушинського, котрий писав, що кожен вихователь повинен завжди прагнути пізнати людину, якою вона є насправді, зі всіма її слабкостями і у всій її величності, і

лише за таких умов він зможе черпати у її природі засоби виховного впливу, які є величезними [1].

Таким чином, беручи до уваги велике значення ідеї самоцінності учня, його самобутності, індивідуальності і створюючи умови для забезпечення його всебічного розвитку як індивіда, необхідно визначити, що якісний педагогічний моніторинг неможливий без врахування базових засад особистісно-орієнтованого навчання.

Аналізуючи наукові думки та досвід вітчизняних і зарубіжних педагогів необхідно виділити ті педагогічні умови, що забезпечують ефективне втілення парадигм особистісно-орієнтованого навчання, а саме:

1. Враховувати індивідуальні якості учнів при розробці моніторингових завдань.

Враховуючи індивідуальні якості кожної дитини ми отримуємо те, що учень активно включається в пізнавальну діяльність і спілкування, прискорює процеси самопізнання, самовираження і самоствердження. Тому, врахувавши цю умову підвищується якість проведення моніторингу, і його позитивний вплив на реалізацію системи особистісно-орієнтованого навчання

2. В процесі проведення моніторингових досліджень залучати творчий потенціал кожної дитини.

Завдяки цьому стимулюється розвиток творчого потенціалу кожної дитини, збагачення її духу. Грамотне використання цієї умови робить можливим якісне проведення моніторингу і врахування його результатів, що допомагає успішно розв'язувати завдання особистісно-орієнтованого навчання, а саме: стимулювати самоактуалізацію і творчий розвиток особистості школяра.

3. Дотримуватись чіткого розуміння мети, завдань, етапів дослідження.

Чітке розуміння мети і завдань моніторингового дослідження дозволяє більш ретельно розробити етапи, завдяки яким в процесі будь-якої роботи чітко окреслюється послідовність, схема дій для полегшення проведення дослідження. Завдяки чіткому плануванню роботи підвищується якість кінцевого результату.

Так, серед основних етапів проведення педагогічного моніторингу можна зазначити наступні:

1) Підготування та проведення моніторингу (моделюється хід й розробка методологічних засад його проведення: визначення об'єктів дослідження та критерії їх оцінювання, з'ясування необхідних

показників й індикаторів, за якими здійснюється оцінювання, формується план проведення моніторингу);

2) Збір та аналіз даних (збір та аналіз даних повинен відбуватись паралельно. Це дає змогу вносити корективи в пошук додаткових даних, залучати нові джерела. Одержані результати повинні перевірятись на валідність та вірогідність);

3) Складання звіту та вироблення рекомендацій.

4. Ретельно підбирати інструментарій моніторингового дослідження.

Під інструментарієм, що застосовується під час моніторингових досліджень, розуміють спеціально побудовану систему тестів, діагностичних завдань, відповідні методики різноманітного статистичного аналізу. Створення стандартизованих інструментів дає змогу адаптувати їх до міжнародної моделі програм та змісту навчання.

5. Використовувати комплекси різнопланових методів і методик.

Це не тільки сприяє виявленню наявного актуального рівня розвитку особистості, групи чи колективу, а й дає можливість визначити можливі зони найближчого розвитку, тобто перспективи розвитку особистості, групи чи колективу.

6. На основі виконаної дослідницької роботи обов'язково розробляти рекомендації, що виробляються на основі отриманих результатів із прогнозуванням особливостей розвитку навчально-виховного процесу, рівня розвитку кожної особистості й учнівських колективів.

Рекомендації, складені на результатах моніторингового дослідження, дають змогу побачити шляхи, за допомогою яких можлива організація якісного навчально-виховного процесу, в центрі якого є особистість дитини, її самобутність і самоцінність.

7. Обов'язково враховувати пропедевтику педагогічних дій у процесі проведення моніторингу.

Продевтика педагогічних дій спрямована на те, щоб не допустити у шкільній практиці кризових ситуацій, виникнення змістового бар'єру у відношеннях "вчитель-учень", "вчитель-клас", "вчитель-адміністрація школи", "вчитель-батьки та суспільство".

8. Чітко й ґрунтовно складати звіт та представляти інформацію моніторингового дослідження.

Найкраще результати вимірювань видно в графічній інтерпретації, тому при побудові різного виду графіків необхідно

керуватися спеціальними вимогами до них, оскільки це впливає на достовірність представленої ними інформації й відповідно адекватність сприйняття. Що ж стосується складання звіту, то він повинен містити кінцеві результати, загальні висновки та рекомендації, а не опис методології та проміжних результатів.

9. Враховувати, що моніторинг – психолого-педагогічний супровід навчально-виховного процесу – основа забезпечення розвитку творчої, соціально-орієнтованої особистості, а ні навпаки.

В процесі моніторингового дослідження розробляються шляхи, завдяки яким стає можливим коригування та створення певних умов для реалізації результативності навчально-виховного процесу особистісно-орієнтованого навчання, завдяки чому засвоєння навчального матеріалу буде реалізовуватись через власну творчу пізнавальну активність, засновану на свободі вибору і ситуації успіху.

10. Враховувати те, що виховання дитини в процесі вивчення окремого предмету тісно пов'язане з всебічним вихованням, тому моніторинг так само повинен охоплювати всебічний розвиток особистості.

Моніторинг в системі особистісно-орієнтованого навчання стимулює розвиток особистості в системі в рамках інноваційного освітнього середовища, спрямовує діяльність вчителя, адміністрації школи, батьків тощо, на досягнення єдиного результату – створення сприятливих умов для всебічного особистісного розвитку учнів – і разом з тим дає змогу реалізувати свої можливості, досягти вагоміших показників завдяки саморегулюванню кожного з них.

Отже, за умови грамотного використання педагогічного моніторингу можна успішно розв'язувати завдання особистісно-орієнтованого навчання. Моніторинг дає змогу безконфліктно вирішувати найболючіші питання навчального процесу. Дослідження мовою діаграм, цифр підтверджують спостереження на уроках та в позакласній роботі, а системний підхід дає змогу коригувати навчальну діяльність впродовж всього періоду навчання, простежувати результати особистісного зростання дітей та діяльність вчителя, підтримувати будь-які, нехай навіть ледь помітні, успіхи.

Література

1. Белкин А. Знаете ли вы своего ребенка? – М.: Знание, 1986. – 80с.
2. Верещак В. Моніторинг професійної педагогічної майстерності // Завуч школи. – 2004. – №34 (220). – С. 1-8.

ВИВЧЕННЯ ТА АНАЛІЗ РІВНЯ АКТИВНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Данная статья посвящена изучению и анализу уровня активной коммуникативной позиции учеников основной школы. Автор рассматривает причины низкого уровня сформированности этого сложного личностного образования.

The given article is devoted to the study and analysis of the level the active communicative position of the pupils secondary school. The author are considered the reasons of the low level forming this difficult personal formation

Формування всебічно розвиненої особистості у навчально-виховному процесі передбачає оволодіння і оперування не лише теоретичними знаннями та практичними навичками, а й комунікативними знаннями, вміннями та навичками, оскільки саме їхній розвиток, звичайно, з певним запасом знань з різних дисциплін сприяє повноцінному формуванню особистості школяра, їхніх переконань та моральних цінностей, життєвих планів, усвідомленню своїх можливостей, самовизначенню. Високий рівень активної комунікативної позиції людини безпосередньо відображає рівень культурного розвитку особистості.

У ході вивчення практики роботи основної школи нами були зібрані факти, що показали недостатню сформованість активної комунікативної позиції учнів середніх класів, що виражається у низькому рівні комунікативних здібностей, культури спілкування, незнанні правил комунікації, недостатньому володінні вміннями та навичками продуктивного спілкування, учні не відчують належною мірою потреби у спілкуванні, не мають інтересу до самого комунікативного процесу.

З'ясовано, що робота над розвитком комунікативної активності школярів носить фрагментарний характер, відсутність її системи негативно впливає на якість вмінь та знань учнів у цілому, оскільки учні не вміють довести власну позицію, вислухати думку іншого, враховувати переконання інших тощо. Анкетування учнів і проведений констатуючий експеримент підтвердили цей висновок.

Цей факт спонукав нас визначити існуючу проблему, довести її експериментально і окреслити шляхи для її подальшого усунення.

Формування та розвиток активної комунікативної позиції, як показав теоретичний аспект дослідження, пов'язано з рядом факторів,

які успішно впливають на даний процес. У сучасній педагогіці існує певне уявлення про те, що спілкування може реалізовуватися за умов органічного зв'язку людини з оточуючим середовищем. Разом з тим, розвиток активної комунікативної позиції пов'язаний з розвитком специфічних якостей особистості. Формування цих якостей вимагає цілеспрямованої організації пізнавальної комунікативної діяльності.

Враховуючи специфіку нашого дослідження, констатуючий експеримент здійснювався у три етапи: 1) вивчення психологічних особливостей підлітків, їхніх особистісних якостей; 2) виявлення загального рівня сформованості активної комунікативної позиції учнів основної школи на основі визначених критеріїв та показників; 3) аналіз основних труднощів та недоліків практики роботи сучасної школи щодо формування активної комунікативної позиції учнів у процесі імітаційно-ігрового навчання.

Сутність розуміння процесу формування активної комунікативної позиції розглядалася нами як сумісна діяльність вчителя та учнів, яка спрямована на засвоєння останніми знань про природу та механізми спілкування та поступове формування необхідних для активної комунікативної позиції вмінь та навичок, потреби та інтересу до комунікативної діяльності.

Перший етап дослідження передбачав з'ясування ступеня розуміння учнями важливості тих чи інших особистісних рис для спілкування та визначення наявності тих самих особистісних характеристик в підлітків.

Перший ступінь питальника призначався для виявлення суб'єктивної цінності для спілкування тих чи інших особистісних якостей, тобто для оцінки об'єктивної їх значущості у розумінні досліджуваних.

Аналіз відповідей учнів дав зрозуміти, що якості, які найбільше цінуються підлітками, такі: вміння уникати конфліктів, відкритість, ввічливість, чуйність, людяність, тактовність, доброзичливість, вихованість, доброта, справедливість, самовладання та терплячість; неважливими для спілкування особистісними якостями, на думку учнів є скромність, винахідливість, наполегливість, запальність, поступливість.

Другий ступінь питальника на відповідному етапі процедури передбачав оцінювання наявності тих самих якостей у школярів. При цьому ми мали на увазі, що уміння продуктивно спілкуватися пов'язано з характерологічними особливостями особистості. Нами

було запропоновано визначити сформованість або відсутність тих чи інших характеристик у учнів.

Результати цього етапу опитування свідчать, що у переважній більшості учнів не розвинені такі значущі для спілкування риси, як відкритість, ввічливість, тактовність, людяність, вміння уникати конфліктів тощо.

Такі дані дозволяють зробити висновок, що підлітки добре розуміють, які саме характерологічні риси необхідні людині для ефективного спілкування, але визнають, що не володіють ними на належному рівні. А це, в свою чергу, і викликає труднощі при взаємодії з оточуючими їх людьми. Підлітковий вік характеризується достатньо низьким рівнем комунікативних якостей у переважній більшості підлітків.

Другий етап констатувального експерименту ставив за мету діагностування сформованості активної комунікативної позиції учнів основної школи, визначення її рівнів на основі визначених критеріїв та показників, що зумовило необхідність виявлення певних знань та уявлень. Необхідно зазначити, що задля з'ясування надійних результатів у процесі експерименту були використані сукупність методів дослідження, і лише сукупність результатів, яка була отримала при їхньому застосуванні, враховувалася нами як остаточний результат.

Рівень сформованості активної комунікативної позиції учнів основної школи був з'ясований нами у ході фронтального опитування, яке передбачало тестування та анкетування школярів, педагогічного спостереження за поведінкою учнів у під час навчально-виховного процесу.

Нами було виділено чотири групи опитуваних, які характеризувалися різним рівнем сформованості активної комунікативної позиції.

Перша група підлітків (11,9%), що належала до високого рівня, характеризувалася сформованістю знань про сутність та механізми комунікативного процесу; активним прагненням до спілкування з іншими людьми; вмінням об'єктивно оцінювати та передбачати результат комунікативної діяльності; наявністю твердих й усвідомлених знань про культуру, правила спілкування, емоційно позитивне сприйняття їх; добре орієнтувалися у ситуаціях спілкування; мали стійкий інтерес та потребу у спілкуванні, за власною ініціативою і бажанням брали участь у комунікативній діяльності. Їм притаманні доброзичливе ставлення до партнерів по

спілкуванню, відкритість, щирість, взаємна довіра та повага, налаштованість на співробітництво, позитивна мотивація спілкування, задоволеність від процесу спілкування, творчий підхід до розв'язання комунікативних завдань.

До другої групи (24,2%), що характеризувалася як достатній рівень, належали учні, яким притаманні неповні, часткові знання про природу спілкування; вони достатньою мірою володіють комунікативними вміннями та навичками; дотримуються правил спілкування, володіють культурою спілкування; прагнуть до спілкування, мають стійку потребу та інтерес до комунікативного процесу, але не завжди виявляють ініціативу та бажання взяти участь у процесі спілкування, іноді виявляють незадоволеність результатом спілкування. Їм притаманні доброзичливе ставлення до партнерів по спілкуванню, але до співбесідників ставляться вибірково. В цілому учням характерні відкритість, щирість, взаємна довіра та повага, налаштованість на співробітництво, позитивна мотивація спілкування, задоволеність від процесу спілкування.

Для підлітків третьої групи (42,6%), рівень сформованості активної комунікативної позиції яких ми визначили як середній, характерні поверхові загальні знання про процес спілкування; учні не володіли належним чином вміннями та навичками спілкування; не відрізнялись стійким інтересом та потребою у комунікативній діяльності; брали участь у спілкуванні, але не виявляли власної ініціативи та бажання; характеризувалися недостатньо вираженою мотивацією; невмінням передбачити та оцінити результат спілкування, виявляли незадоволеність результатом спілкування.

Четверта група учнів (21,3%), у яких ми зафіксували низький рівень, характеризувалась такими особливостями: обмежені, неправильні або відсутні знання про комунікативний процес; несформовані вміння та навички спілкування; відсутність інтересу та потреби у спілкуванні; негативна мотивація спілкування; незадоволеність від процесу спілкування, негативне ставлення до комунікативної діяльності та партнерів цієї діяльності.

Останній, третій, етап вивчення стану досліджуваної проблеми мав на меті з'ясувати та проаналізувати основні проблеми та недоліки практики роботи сучасної школи щодо формування активної комунікативної позиції учнів.

Нами було проведено анкетування вчителів основної школи з різних дисциплін для досягнення означеної мети. Анкетування виявляло наскільки вчителі володіють інформацією з даної проблеми,

чи розуміють її важливість, з'ясовувало яку роботу виконують вони у напрямку формування активної комунікативної позиції учнів у навчальному процесі, які засоби, методи і прийоми при цьому застосовують, чи використовують засоби імітаційно-ігрового навчання.

У межах третього етапу дослідної роботи нами було передбачено педагогічне спостереження за роботою учнів та вчителів на уроках. Нами було відвідано ряд уроків з дисциплін гуманітарного циклу. Результати такої роботи збігаються з результатами опитування вчителів. Дійсно, переважна більшість їх застосовує традиційне навчання, де головна увага педагога спрямована не на процес навчальної діяльності дитини, а на її результат; головним досягненням вважається міцність засвоєння певної суми знань та фактів. Навчання носить інформаційно орієнтований, а не особистісно орієнтований характер. Іноді використовуються активні форми навчання, але їхньої кількості замало для результативного формування активної комунікативної позиції учнів основної школи.

✓ Таким чином, третій етап констатувального експерименту довів, що:

- однією з головних причин низького рівня сформованості активної комунікативної позиції учнів основної школи виступає недостатня інформованість вчителів з цього питання;
- у навчальному процесі вчителі переважно застосовують традиційне навчання, яке майже не залучає учнів до активної комунікативної діяльності, тим самим заважаючи формуванню в них якихось знань, умінь та навичок спілкування;
- вчителі більшою мірою фрагментарно і несистематично використовують імітаційно-ігрове навчання, тим самим втрачаючи можливість надавати учням не тільки міцні знання, формувати особистісні риси, а й впливати на формування активної комунікативної позиції учнів.

Визначений нами стан проблеми у сучасній шкільній практиці обумовив необхідність визначення подальшого напрямку нашої роботи, який полягає у проведенні формуючого експерименту, що включає у себе сукупність педагогічних умов, які забезпечують формування активної комунікативної позиції учнів основної школи засобами імітаційно-ігрового навчання.