

способствовали бы получению высокопрофессиональных знаний о культуре здоровья, методике контроля за физическим состоянием во время занятий, методике проведения самостоятельных занятий.

Литература

1. Бондин В.И. Здоровьесберегающие технологии в системе высшего педагогического образования // Теория и практика физической культуры. – 2004. – №10. – С.14-18.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Лібідь, 1997. – 376 с.
3. Завидівська Н. Професіоналізм викладача – важливий аспект формування навичок здорового способу життя у вищій школі // Рідна школа. – 2005. – №5. – С.8-9.
4. Зайцев В.П. Технології, які формують здоров'я в освітньому просторі кафедри фізичного виховання і спорту // Теорія та методика фізичного виховання. – 2006. – №2. – С.20-21.
5. Кирильченко С.М., Аркуша А.О. Дослідження у студентів індивідуальних мотивів і потреб до занять фізичною культурою та спортом // Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – №12. – С.35-41.
6. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М.Гришиани, Н.И.Лапина. – М.: Политиздат, 1989. – 479 с.
7. Сергеева О.Н. Управление процессом формирования здорового образа жизни детей и подростков // Образование. – 2002. – №5. – С.98-102.
8. Соколенко Л. Педагогічні умови формування культури здорового способу життя студентської молоді // Рідна школа. – 2006. – №7. – С.29-31.

Т.Г.Крамаренко

РОЛЬ КУРСУ “ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ” У ФОРМУВАННІ ДИДАКТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статтє проанализированы типичные задания деятельности будущих учителей математики в процессе изучения курса “Информационно-коммуникационные средства обучения”, рассмотрены вопросы формирования дидактических умений.

In the article typical tasks activity of future teachers of mathematics are analysed in the process of study of course of “informatively-communication facilities of teaching”, the questions of

forming of didactic abilities are considered.

В умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) фахівцю будь-якого профілю важливо постійно підвищувати рівень власної інформаційної культури. Впровадження ІКТ в освітній процес потребує від учителя уміння здійснювати добір "інтелектуальних" комп'ютерних програм, конструювати та розробляти уроки на основі методологічних і методичних положень та вимог. Зазначені уміння входять до системи дидактичних умінь сучасного вчителя. Тому формування у студентів уміння використовувати у навчальному процесі програмні засоби навчального призначення (ПЗНП) сприятиме становленню їх як професійно підготовлених фахівців, які зможуть творчо працювати. Не менш важливо усувати протиріччя між педагогічним потенціалом використання засобів ІКТ у процесі навчання і реальною педагогічною практикою.

Аналіз досліджень і публікацій. О.І.Бульвінська [1] визначає дидактичні уміння як складні психічні новоутворення, що об'єднують професійні знання і навички з елементами творчості та педагогічної переконаності, з розумовими та практичними діями, що забезпечують успішне розв'язання дидактичних задач, які постійно змінюються. В основу класифікації дидактичних умінь покладено етапи навчального процесу – підготовчий, організаційний, виконавчий, аналітичний. Цим етапам відповідають наступні види умінь: проєктувальні (ПУ), конструктивні (КУ), організаційно-виконавчі (ОВУ) та аналітичні (АУ).

Характеризуючи компоненти інформаційної культури вчителя, М.І.Жалдак [2] виділяє вміння грамотно працювати з будь-якими відомостями і такі специфічні компоненти, як дидактичні уміння використовувати ІКТ для підготовки, супроводу, аналізу, коригування навчального процесу; вміння добирати найбільш раціональні методи і засоби навчання, враховувати індивідуальні особливості учнів, їх запити, нахили і здібності; ефективно поєднувати традиційні методичні системи навчання з ІКТ.

У навчанні майбутніх вчителів математики з використанням ІКТ С.А.Раков акцентує увагу на компетентнісному підході [5]. Під компетентністю розуміють спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок, що їх набувають у процесі навчання, і які спрямовані на досягнення високих результатів в певних видах діяльності. Дидактичні уміння розглядаються як складова компетентності. Найбільш значимою є навчальна компетентність (уміння вчитися),

математичні і компетентність з ІКТ. До математичних компетентностей віднесено процедурну, дослідницьку та методологічну. Дослідницька передбачає наявність умінь будувати аналітичні та алгоритмічні (комп'ютерні) моделі задач; висувати та емпірично перевіряти достовірність гіпотез, спираючись на відомі методи (індукція, аналогія, узагальнення), на власний досвід досліджень; вміння інтерпретувати результати, отримані за формальними методами, у термінах вихідної предметної області задачі.

Формуванню умінь ефективно використовувати ПЗНП сприяє впровадження спеціальних курсів навчальних досліджень [4]. На нашу думку, для підготовки вчителів математики доцільно як розробляти подібні навчальні курси, так і систематично використовувати комп'ютерно-орієнтовані засоби у процесі вивчення курсів елементарної математики (ЕМ) і методики навчання математики (МНМ). У недостатній мірі розв'язаними є питання, пов'язані з забезпеченням наступності у формуванні умінь доцільного використання ПЗНП в курсах “Інформаційні технології “(ІТ)” – “ЕМ” → “МНМ” → “Інформаційно-комунікаційні засоби навчання (ІКЗН) математики” → “МНМ”. У рамках визначеної проблеми потребують подальшого дослідження питання, пов'язані з розробкою і апробацією спеціального курсу “ІКЗН математики”.

Мета статті – визначити спільні типові завдання діяльності у процесі вивчення курсу “МНМ” та “ІКЗН математики” і встановити, які з дидактичних умінь доцільно формувати при їх виконанні, щоб забезпечувати наступність.

Основний матеріал. З метою формування у майбутніх вчителів математики дидактичних умінь, необхідних для комп'ютерно-орієнтованого навчання, нами розроблено і апробовано програму навчального курсу “ІКЗН математики” (54 год., з них 4 год. лекції, 32 год. лабораторні). Програму складено на основі галузевого стандарту вищої освіти за вимогами кредитно-модульної системи навчання для підготовки бакалаврів за спеціальністю “Педагогіка і методика середньої освіти. Математика”. Метою курсу є формування теоретичної бази знань про структуру комп'ютерно-орієнтованої методичної системи навчання математики, про сутність, психолого-педагогічні засади і технологічні основи впровадження ІКЗН математики; вироблення у студентів практичних умінь і навичок застосування ПЗНП; забезпечення умов для неперервної самоосвіти на основі систематичної самостійної роботи.

У посібнику [3] для вивчення курсу висвітлюються деякі аспекти особистісно орієнтованого навчання математики, дібрано зміст навчального матеріалу, комп'ютерно-орієнтовані методи і форми навчання. Пропонуються добірки завдань, для розв'язування яких доцільно застосовувати ПЗНП, а також створено бібліотеку шаблонів – файли ПЗНП з функціями, кресленнями.

Курс “ІКЗН математики” є інтегрованим, спирається на знання студентів, уміння і навички, отримані при вивченні курсів ІТ, ЕМ, МНМ та доповнює їх. У табл. 1 подано типи завдань діяльності і навчальні курси, у процесі вивчення яких їх виконують; визначено зміст певних умінь, які можуть формуватися у процесі виконання цих завдань, зазначено їх вид. В основі вивчення курсу лежить ідея продуктивного освоєння ПЗНП через розробницьку діяльність, використання форм активного навчання – проведення навчальних експериментів, підготовку дидактичних та методичних матеріалів, доповідей, презентацій, уроків. Доцільно запропонувати для студентів завдання на добір різнорівневих завдань для підсумкових контрольних робіт та виконання їх в електронних зошитах, на розробку конспектів уроків у електронному вигляді з гіперпосиланнями на ПЗНП, видозмінення запропонованих виробниками уроків з врахуванням їх мети і типу уроку, доповнення новими кроками, конструювання. Доцільно використовувати вітчизняні ПЗНП, рекомендовані МОН України для впровадження у загальноосвітніх школах: Математика 5-6, ТерМ, Геометрія 7-9, Алгебра 7-9, GRAN, DG, Алгебра-10, Геометрія-11 та ін. Підсумовується вивчення курсу захистом розроблених проектів, матеріалів.

Таблиця 1

Типові завдання діяльності та дидактичні уміння, які доцільно формувати у процесі вивчення курсу “ІКЗН математики”

Завдання діяльності, навчальний курс	Зміст певного уміння із зазначенням виду уміння
Використання програмного засобу навчально-виховного призначення для підтримки педагогічного процесу (ЕМ, МНМ)	добирати засоби та методи навчання з використанням комп'ютерної техніки (проектувальні вміння)
	використовувати комп'ютерно-орієнтовані системи навчання математики (конструктивні вміння)
	володіти методиками використання прикладних програмних продуктів для підтримки навчального процесу (ОВУ)

Завдання діяльності, навчальний курс	Зміст певного уміння із зазначенням виду уміння
	розробляти план вивчення навчального матеріалу з поєднанням традиційних та нових інформаційних технологій (ПУ)
	використовувати програмні засоби для обробки результатів проведених психологічних, педагогічних і методичних досліджень (АУ)
Дослідження математичної моделі з використанням засобів комп'ютерної техніки (ІТ, ЕМ, МНМ)	добирати та використовувати готові ПЗНП для символно-формульного, графічного аналізу математичних моделей (КУ)
	інтерпретувати, аналізувати та узагальнювати результати розрахунків експерименту (АУ)
	володіти знаряддєвим застосуванням комп'ютера, системами опрацювання текстової, числової та графічної інформації (КУ)
Складання календарно- тематичного плану вивчення математики (МНМ)	складати річний план вивчення математики у певному класі школи певного типу (ПУ)
	аналізувати навчальну програму з математики для певного класу і співвідносити мету і завдання вивчення математики з цілями і завданнями вивчення кожної навчальної теми (АУ)
	проекувати зміст кожного уроку (зміст нового навчального матеріалу, повторення раніше вивченого навчального матеріалу, перевірка знань і вмінь учнів, розв'язання задач, контрольна робота, самостійна робота, узагальнююче повторення тощо) (ПУ)
	дібрати засоби наочності, виходячи з завдань уроку і програмних вимог (КУ)

Завдання діяльності, навчальний курс	Зміст певного уміння із зазначенням виду уміння
Підготовка до уроку і складання плану або плану-конспекту уроку (МНМ)	<p>вміти на основі попереднього проектування елементів уроку скласти план уроку, який може мати таку структуру: цілі і педагогічні завдання уроку; етапи уроку з зазначенням тривалості кожного з них; методи і зміст перевірки знань і вмінь учнів; зміст, послідовність і методика вивчення нового навчального матеріалу; визначення переліку необхідного обладнання, технічних засобів навчання і засобів наочності, задач і вправ з розв'язаннями; підведення підсумків уроку; домашнє завдання (ОВУ)</p> <p>виготовляти засоби наочності для проведення уроків різних типів та позакласних заходів з математики (КУ)</p>
Використання дидактичних засобів (підручник, дидактичний матеріал, таблиця, програмний засіб, модель) (ТТ, МНМ)	виготовляти моделі для унаочнення матеріалу, що розглядається на уроці, для демонстрації на позакласному заході з математики (КУ)
Технічні засоби навчання (МНМ)	<p>володіти методикою використання системи дидактичних засобів з використанням ТЗН (КУ)</p> <p>розробляти і виготовляти презентації для проведення уроків різних типів (КУ)</p> <p>виготовляти і навчати учнів виготовленню моделей та інших засобів для розвитку їх практичних навичок (КУ)</p>
Створення дидактичних засобів (МНМ)	працювати з комп'ютером у якості користувача (КУ)
Формулювання гіпотетичного твердження (ТТ, МНМ)	<p>працювати з текстовим і графічним редактором (КУ)</p> <p>проводити комп'ютерні експерименти з метою встановлення нових закономірностей (АУ)</p>
Використання ПЗНП для розв'язування	проекувати комплексне використання засобів навчання на певному уроці з математики у школі

Завдання діяльності, навчальний курс	Зміст певного уміння із зазначенням виду уміння
математичних задач (ІТ, ЕМ, МНМ)	певного типу; зокрема демонстрацій, дидактичного матеріалу (ПУ)
Підготовка і друкування документа, який містить текст, таблиці, графіку (ІТ, МНМ)	коректно скласти документ, користуючись засобами комп'ютерної технології (КУ)

Важливо для слухачів курсу здійснювати рефлексію – самооцінку досягнень, змін, що відбулися у їх знаннях, уміннях та навичках. Дослідження показали, що найскладніше студентам було здійснити цілепокладання, розпланувати власну діяльність, налаштуватися на індивідуальне виконання завдань, на значний обсяг самостійної роботи. Респонденти оцінювали також вплив курсу “ІКЗН математики” на формування власних дидактичних умінь відповідно до типових завдань діяльності з ІТ та МНМ: впливу не зафіксовано, є незначний вплив, помічено позитивні зрушення, відмічено суттєвий вплив. Більше 70% із опитаних студентів відмітили задоволення власними результатами, вмотивованість подальшого самостійного вивчення нових ПЗНП і використання їх у навчанні математики.

Висновки. В результаті вивчення курсу “ІКЗН математики” зафіксували позитивні зрушення у формуванні проєктувальних та конструктивних дидактичних умінь студентів. Майбутні вчителі математики удосконалили дидактичні уміння добирати комп'ютерно-орієнтовані засоби, методи навчання, розробляти плани вивчення навчального матеріалу з поєднанням традиційних та нових інформаційних технологій. В подальшому важливо забезпечити використання ПЗНП навчання математики в курсі методики навчання математики, що в значній мірі моделюватиме учительську працю.

Література

1. Бульвінська О.І. Формування дидактичних умінь у студентів педагогічних університетів України: Дис. ...канд. пед. наук. – Київ, 1998. – 185с.
2. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. Зб. наук праць / Редкол. – К.:НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Вип.7. – 2003.– С. 3-16.

3. Крамаренко Т.Г. Уроки математики з комп'ютером. Посібник для вчителів і студентів / За ред. М.І. Жалдака. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. – 272 с.
4. Програма спеціального курсу “Навчальні дослідження та їх підтримка засобами ІКТ у курсі геометрії (алгебри і початків аналізу) загальноосвітніх навчальних закладів” (автори М.І. Жалдак, В.Ю.Биков, Ю.О.Жук, С.А.Раков, Л.І. Білоусова, В.П. Горох) // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Збірник наукових праць. Випуск VI: В 3-х томах. – Кривий Ріг: Видавн. відділ НметАУ, 2006. – Т.1: Теорія та методика навчання математики. – С. 4-20.
5. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій: Дис...доктора пед. наук: 13.00.02. – К., 2005. – 503 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ ТА КОМПАРАТИВІСТИКА

У статті розглядаються особливості використання компаративного аналізу під час лекційних та семінарських занять з історії педагогіки.

The article reveals some possibilities for the concept of comparison science use as the methodological background of history-and-pedagogy researches.

У циклі педагогічних дисциплін, зміст яких повинні опанувати студенти за період навчання в педагогічному університеті, історія педагогіки посідає виняткове місце. Саме цей курс дозволяє кожному студенту зрозуміти генезу педагогічної думки, урізноманітнює арсенал методів та прийомів виховання й навчання, сприяє розвитку самостійного та критичного мислення майбутнього педагога-фахівця. Внаслідок засвоєння історико-педагогічної інформації студент здатен відрізнити справжню педагогічну новацію від псевдоновацій, дуже розповсюджених у наш час, адже людина, озброєна історико-педагогічними знаннями, може легко відрізнити нову педагогічну ідею від тієї, що вже використовувалася педагогами минулих часів в інших обставинах чи умовах.

Та сьогодні вітчизняні викладачі вищої школи й науковці нарікають на те, що університетський курс історії педагогіки втрачає свій динамізм: нині студентами активно задіяні нові джерела

інформації, такі, як Internet, а в мережі – новітня література, статті, доповіді, реферати тощо. Тому основна вимога, яка висувалася раніше, наприклад, до лекційного курсу, – вимога максимальної інформативності з урахуванням новизни навчальної інформації, – поступово відсувається на другий план. Натомість підсилюється потреба ретранслювати під час навчальної діяльності особистісні сенси, розвивати проблемне бачення студентів, вміння орієнтуватися у плині навчальної інформації. Як підкреслював у цьому зв'язку грузинський філософ Мераб Мамардашвілі, “...головне – як у Сократа – вперше залучити молодих людей до досвіду мислення... Сьогодні, як ніколи, потрібні авторські лекції (курсів наш), не ті, де повідомляються факти, (сьогодні ми багаті й енциклопедіями, й підручниками), а ті, де розставляються акценти і подається приклад особистої зацікавленості людини – у знаннях, без яких дидактичний процес залишається, як правило, безрезультативним [4]”.

Для досягнення цієї мети, на нашу думку, слід активізувати під час вивчення історико-педагогічних дисциплін концепт компаративістики.

Мета цієї статті – з'ясувати особливості використання компаративістики в навчальному курсі “Історія педагогіки” та висвітлити ті можливості, які містить цей концепт щодо фахового становлення майбутніх педагогів.

У минулому столітті термін “компаративістика” був відомий в основному вузькому колу фахівців (переважно філософського та філологічного спрямування). Нині ж цей термін широко використовується навіть на сторінках громадських періодичних видань. Розповсюдженими є такі напрями, як соціологічна компаративістика, юридична компаративістика, історична компаративістика тощо. Окремі вітчизняні науковці намагаються активізувати цей концепт і в педагогіці, використовується термін “порівняльна педагогіка”, та він відбиває лише одну із можливостей концепту компаративістики.

Російські науковці (Л.А.Вербицька, В.В.Василькова, В.В.Козловський, М.Г.Скворцов та ін.) вважають, що концепт компаративістики є новим науковим напрямом, сутність якого – створення нової трансдисциплінарної методології соціальних і гуманітарних досліджень, які забезпечують порівняння (порівнянність) соціогуманітарного знання у спектрі різних дисциплін, що вже віддалилися одна від одної (філософія, історія, соціологія, політологія та ін.) [3, с.5]. У вітчизняних дослідженнях наголошується, що цей

підхід близький до розуміння компаративістики як метатеорії, тобто теорії, що описує структуру, методи і властивості якоїсь іншої теорії. Компаративістика у такому випадку виступає своєрідною "клейковиною", яка існує на межі, місцем стику різних парадигм. Та найчастіше термін "компаративістика" використовується як синонімічний до порівняльно-історичного методу або методу порівняння в наукових дослідженнях. Відомий вітчизняний філолог Д.Наливайко до перших компаративних спроб відносить "Поетику" Арістотеля, який проводив зіставлення між "мусичними мистецтвами", передусім між поезією та музикою, також між мистецтвами "мусичними" й "пластичними", а в дев'ятому розділі "Поетики" зіставляються поезія з історіографією й філософією і виявляє відмінності між ними на проблемно-семантичному й функціональному рівнях, виходячи за межі мистецтва й залучаючи до зіставлень інші види духовно-творчої практики [5, с.10].

Знаковими для концепту гуманітарної компаративістики є праці О.Шпенглера "Смеркання Заходу", А.Гаузера "Соціальна історія мистецтва і літератури", Г.Блума "Західний канон" та ін. Методологічною основою для сучасних вітчизняних викладачів-гуманітаристів (і не лише філологів) є праці Д.Наливайка та його школи [5]. Саме ці роботи дозволяють дослідникам в галузі історії педагогіки створити загальну методологію використання компаративістики як підґрунтя для розвитку історико-педагогічного знання.

Активізація концепту компаративістики у процесі викладання історико-педагогічних дисциплін є сприятливим тлом для занурення в культурний та соціальний контекст певної історичної епохи, розуміння передумов виникнення педагогічних ідей та особливостей творення окремих педагогічних концепцій, формування національних систем освіти чи педагогічних уявлень і стереотипів певного соціуму. Саме компаративістика, на нашу думку, може забезпечити індивідуальне "оживання" кожного студента в предмет осмислення, – історію педагогіки.

Проілюструємо сказане вище прикладом. Програмою курсу історії педагогіки за блочно-модульною системою, яка затверджена як базова для студентів Криворізького державного педагогічного університету, передбачається вивчення практичної та теоретико-педагогічної діяльності українського педагога радянських часів А.Макаренка. Основна навчальна інформація щодо практичної педагогічної діяльності цього педагога в колонії й комунах, як і теорія

формування особистості в колективі та через колектив надається студентам під час лекції. Отже, на семінарському занятті можна вийти за коло безпосереднього відтворення навчальної інформації та розгорнути навчальну діяльність студентів (як один із варіантів) на основі зіставлення педагогічних концепцій А.Макаренка (1888-1939) та Г.Кершенштайнера (1854-1932). Педагогічні тексти для аналізу – “Педагогічна поема”, “Прапори на вежах” та статті А.Макаренка, “Школа майбутнього – трудова школа”, “Поняття громадянського виховання” Г.Кершенштайнера. На нашу думку, елементи компаративного аналізу можна використати, розгорнувши дискусію за наступними висхідними положеннями:

1. Культурні та соціальні передумови, які вирішальним чином вплинули на формування педагогічних переконань А.Макаренка в Російській імперії та Г.Кершенштайнера в Німеччині.
2. Спільне та відмінне в реалізації ідеї трудового виховання Г.Кершенштайнером (Мюнхенська, Дортмундська, Аугсбурзька трудові школи) і А.Макаренком. Праця як засіб соціалізації індивіда.
3. Проблема особистості й колективу: основні підходи до її розв’язання в концепціях педагогів.
4. Громадянське виховання в тлумаченні А.Макаренка та Г.Кершенштайнера.
5. Роль педагогічних ідей Г.Кершенштайнера та А.Макаренка у становленні тоталітарних режимів Німеччини та СРСР.

Під час дискусії на семінарському занятті використовуються такі запитання:

- Хто із педагогів вважав, що основна мета будь-якої школи – вироблення в учнів елементарних трудових навичок та виховання дисципліни поведінки?
- На основі аналізу знаних вами першоджерел з’ясуйте, кому належить наступна цитата: “Виховання народу... повинно привчати хлопчиків і дівчаток у всіх без винятку випадках віддавати на слугування загальним інтересам не тільки свої думки і почуття, а й дії... Але це можна зробити тільки за допомогою роботи, за допомогою справжньої практичної роботи...”.
- Які позитивні й негативні наслідки мала реалізація ідеї “перетворення книжних шкіл на школи практичної роботи”?

У такий спосіб студенти самостійно роблять висновок про те, що спільним для концепцій А.Макаренка та Г.Кершенштайнера

є пріоритезування інтересів колективу над інтересами особистості, прищеплення вихованцям ідеологічно-авторитарних імперативів (виховання класової непримиренності й нетерпимості до носіїв інших переконань в концепції А.Макаркнка, культ боротьбистських рис характеру в Г.Кершенштайнера, прагнення до уніфікації особистісних цілей тощо), тотальний контроль за формуванням свідомості й поведінкою вихованців, нівелювання межі між колективним та приватно-індивідуальним, відсутність уваги до внутрішнього духовного світу окремої особистості.

Отже, активація методів компаративного аналізу під час семінарських занять дозволяє розширити межі традиційного засвоєння навчальної історико-педагогічної інформації та відкриває обрії глибокого й усебічного осмислення педагогічних ідей, розуміння сили впливу цих ідей на суспільну свідомість.

Саме концепт компаративістики містить ті резерви, активація яких відкриває нові перспективи як для історико-педагогічних досліджень, так і для діяльності викладання та навчання у вищій школі.

Література

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / Под ред. А.И.Пискунова. М.: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
2. Кершенштейнер Г. Уривки з педагогічних творів // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – С.484-508.
3. Компаративістика-III. Альманах сравнительных социогуманитарных исследований / Под ред. Л.А.Вербицкой, В.В. Васильковой, В.В.Козловского, Н.Г.Скворцова. – СПб.: Социологическое общество им.М.М.Ковалевского, 2003. – 408 с.
4. Мамардашвили М.К. Лекции по античной философии. – М., 1997. – 300с.
5. Наливайко Д. Теорія літератури й компаративістика. – К.: Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2006. – 347 с.
6. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. Кн.1: Навч. посібник / За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 624с.

ЄДИНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПЛАНУВАННЯ І УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ

В статті зроблена спроба визначити підходи до побудови моделі деяких підсистем навчального процесу. В якості параметра моделі беремо час, який студенти витрачають на різні види навчальної роботи.

In the article the done attempt to define going near creation of model of some subsystems of educational process, namely management educational work of students. In quality an entrance a parameter take time which is outlaid by students on the different types of educational work.

Необхідність створення єдиної системи управління навчальною роботою студентів продиктована низкою вимог до процесу підготовки майбутніх фахівців на засадах кредитно-модульної технології навчання, яка ґрунтується на збільшенні обсягу і ролі самостійної роботи студентів (СРС) при вивченні кожної окремої навчальної дисципліни. Головною метою єдиної системи управління пізнавальною діяльністю є досягнення запланованих результатів навчання. Оцінка ефективності навчання визначається інтегрованими показниками двох складових пізнавальної діяльності студентів: 1) аудиторна робота (включаючи і елементи СРС під керівництвом викладача); 2) суто самостійна робота студентів, яка планується і контролюється викладачем.

В контексті вище сказаного, під самостійною роботою студентів при вивченні математичних дисциплін будемо розуміти самостійну пізнавальну та творчу діяльність студентів, яка планується і управляється, в процесі підготовки майбутніх фахівців. Визначаючи таким чином СРС ми передбачаємо включення її елементів в усі форми навчання. Зрозуміло, що при такому підході якість СРС в значній мірі визначає і ефективність аудиторних занять.

Щоб переконатися в цьому розглянемо види СРС. Можна виділити наступні види аудиторної СРС: виконання завдань викладача на лекціях і практичних заняттях; виконання контрольних робіт по окремим темам, розділам математичної дисципліни; виконання тестових та інших завдань, спрямованих на формування рейтингу студентів після вивчення окремих змістових та навчальних модулів змісту навчальної дисципліни. Позааудиторної СРС: підготовка до аудиторних занять, яка включає вивчення та закріплення матеріалу конспектів попередніх лекцій та розв'язок прикладів та задач;

самостійне вивчення окремих теоретичних питань, тем, які заплановані для вивчення в позааудиторний час і т. ін.

В єдиній системі управління навчальною роботою студентів викладач крім функції репродукції знань і умінь повинен виконувати функції менеджера. В коло його діяльності входять: визначення мети пізнавального процесу на усіх ланках його реалізації; визначення змісту навчальної дисципліни; структурування змісту на окремі навчальні модулі різного рівня; визначення у кожному модулі питань для розгляду в ході аудиторних занять і питань, які студент опрацює самостійно за певними організаційними і методичними порадами викладача; здійснення поточного контролю досягнення студентами поставленої мети навчання в межах кожного модуля протягом навчального семестру; заохочення студентів до систематичної самостійної повсякденної пізнавальної діяльності.

Різні форми здійснення СРС потребують обґрунтованого, чіткого її планування по кожній з навчальних дисциплін. Необхідно визначити об'єм, структуру, зміст і систему управління СРС. При цьому ми виходимо з того, що кожен вид СРС повинен бути максимально індивідуалізованим, мати систематичний, квазінеперервний характер з урахуванням підвищення у складності навчального матеріалу.

Не маючи можливості досліджувати закономірності пізнавальної діяльності інакше, як по витратах часу на різні види навчальної роботи, модель пізнавальної діяльності студентів можливо, з нашої точки зору, побудувати виходячи з наступних положень. Така модель повинна, з одного боку, враховувати усі види навчальних дій, розташованих в певній послідовності, яка відповідає логіці вивчення матеріалу певного модуля, закріплення його на практичних заняттях, в ході СРС і перевірки знань та навичок при проведенні рейтинг-контролів залишкових знань студентів. З іншого боку, кожен вид навчальних дій повинен враховувати існуючу матеріальну та методичну забезпеченість для здійснення усіх видів занять.

Якщо припустити, що така модель буде побудована для усіх модулів змісту навчальної дисципліни, то в результаті можна одержати модель усього курсу, ряду курсів, а потім і всього навчального циклу, скажемо циклу професійної підготовки фахівця.

Процес створення будь-якої моделі, у тому числі і статистичної моделі системи управління навчальним процесом потребує значної підготовчої роботи. Перш за все, потрібно мати структуру моделі подібно розглянутій вище. По друге, необхідно

зібрати фактичний матеріал ряду спостережень навчання студентів на аудиторних заняттях і при виконанні ними завдань СРС. Виконання і першої і другої умов можливо одержати на основі даних колективного досвіду викладачів кафедри, які протягом багатьох років виконують педагогічну і науково-методичну роботу з відповідних навчальних дисциплін. Кожен викладач може представити свою дисципліну у послідовності певних модулів та в послідовності навчальних дій, необхідних для досягнення результатів, що заплановані для пізнання кожного навчального модуля.

Створена таким чином єдина статистична модель управління навчальним процесом є базою, на якій можна організувати експериментальний навчальний процес, вести необхідні спостереження, накопичувати фактичний матеріал, який відображає дійсний хід усього процесу навчання і СРС окремо.

Створення статистичних моделей процесу вивчення математичних дисциплін здійснювалось нами при вивченні дисципліни "Математичний аналіз" студентами спеціальності "Фізика і основи інформатики". Дослідження проводились в рамках виконання наукової теми "Організація самостійної роботи студентів при вивченні математичних дисциплін в умовах педагогічного навчального закладу" (1999-2004 р. р.). Але в тих умовах ролі СРС не відводилася така вага, як в умовах модульно-рейтингового навчання. Проте, одержані в той період результати по визначенню бюджету часу на СРС можуть бути орієнтиром для створення єдиної статистичної моделі управління навчальним процесом в умовах модульно-рейтингового навчання.

Протягом семестру в спеціальних анкетах студенти відмічали, скільки часу вони витрачали на позааудиторну самостійну роботу, розподіляючи час по різних формам роботи (робота з конспектом лекцій, розв'язок практичних завдань, робота з підручником). Наприкінці семестру підраховувався середньо-семестровий час, який приходився на навчальний тиждень по окремому виду СРС: 1) робота з конспектом лекцій – 2,5 год.; 2) робота з підручником – 0,45 год.; 3) розв'язання задач і прикладів – 2 год. Середньо-семестровий час на СРС на тиждень складає 4,95 год.

Досить значний збіг середніх значень кількості годин на СРС пов'язаний з впливом на процес СРС керуючої ролі викладачів. При цьому слід відмітити, що тижневе аудиторне навантаження складало 5 годин (3 години лекції, 2 години практичні заняття). В розглянутому випадку позааудиторна самостійна робота студентів (ПСРС) має практично три складові. В умовах модульно-рейтингового навчання

ПСРС має принаймні дванадцять складових (що показано вище). Звернемося до деяких розрахунків, використовуючи навчальні плани підготовки вчителя математики і інформатики до введення кредитно-модульного навчання і після його введення.

Щоб визначити кількість годин ПСРС раніше використовували коефіцієнт трудомісткості [1], який ми позначаємо K_T

і обчислюємо $K_T = \frac{V_c}{V_n}$, де V_c – кількість годин, що відводяться на

СРС при вивченні дисципліни; V_n – кількість аудиторних годин, що відводяться на вивчення цієї дисципліни згідно навчального плану.

У середині 80-х років нами спільно з представниками вузів України та Росії досліджувалося значення цих коефіцієнтів про розробці нових навчальних планів. Були встановлені на той час значень K_T за основними циклами навчальних дисциплін (гуманітарні – $K_T = 1,0 - 1,2$; суспільно-культурні – $K_T = 0,8 - 1,0$; природничо-математичні – $K_T = 0,8 - 0,9$; психолого-педагогічні – $K_T = 0,9 - 1,0$) [1], що входили до навчальних планів майже до 2000 р.

У таблиці 1 наведені розрахунки, одержані за допомогою K_T , обсягів ПСРС і тижневого бюджету часу студента для спеціальності "Математика з основами інформатики" (5 років навчання) відповідно до навчальних планів 1985/86 і 1999/2000 навчальних років.

Таблиця 1

Курси	I/II семестри		I/II семестри		Примітка, план 1999/2000 н. р.
	1985/86	1999/20	1985/86	1999/2000	
I	29/32	32/32	20,9/23,1	27/32,2	+ 16год – ПСРС
II	30/30	32/32	23,7/21,5	32/33,7	+ 16 год – ПСРС
III	30/30	32/32	24,6/26,8	32,5/31,8	+ 16год – ПСРС
IV	30/30	32,5/32	19,7/24,3	34,4/28,8	+ 16год – ПСРС
V	30/30	34/28	24,6/18	30,2/21,9	+ 18 год – ПСРС

Із таблиці 1 (примітка) видно, що згідно з навчальним планом 1999/2000 навчального року 16-18 годин не входять до фонду аудиторних занять: частину програмового матеріалу студент повинен вивчати суто самостійно, не маючи конспекту лекцій і відповідних матеріалів практичних занять. Попередні наші дослідження показують, що в таких умовах значення K_r зростає в 2-3 рази, тому що студентові потрібно самому дібрати навчальну та наукову літературу і самостійно скласти конспект. Кожен викладач знає скільки годин необхідно витрати на первинну підготовку двогодинної лекції або двогодинного практичного заняття. Отже, реальний бюджет часу ПСРС на навчальний тиждень, включаючи усі її складові (відмічені вище) і вивчення дисциплін цих блоків буде перебувати в межах [1]: I курс – 91/96,2; II курс – 96/99; III курс – 96,5/95,8; IV курс – 98,4/92,8; V курс – 94,2/85,9. Але ці показники потребують подальшого уточнення в умовах модульно-рейтингового навчання. Це потребує досить довгострокових досліджень і значної за обсягами статистичної обробки спостережень за поєднаним процесом аудиторних занять і ПСРС. Розв'язок цієї проблеми пов'язаний в першу чергу з плануванням різних форм пізнавального процесу. Планування повинно бути прозорим, охоплювати усі види аудиторних занять і усі види самостійної роботи студентів.

Планування єдиного навчального процесу у часі є важливою складовою створення системи управління пізнавальною діяльністю студентів. Але в сучасних умовах планування навчального процесу і управління ним не мають об'єктивних норм часу аудиторних занять, СРС і ПСРС. Тому використання різних моделей управління пізнавальною діяльністю студентів може служити базою для вивчення закономірностей витрат часу на різні види навчальної роботи і створення диференційованих траєкторій навчальної діяльності окремо взятих студентів.

Література

1. Корольський В.В. Метод системного дослідження у плануванні і управлінні навчальним процесом // Рідна школа. – 2000. – № 9. – С. 35-37.
2. Корольський В.В. Оптимізація у часі самостійної роботи студентів: теоретичний аспект // Інформоенергетика III тисячоліття: Збірник наукових праць. – К.: ЗАТ “ЗТНФВФ Коло”, 2003. – С. 157-160.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

В статтє рассматриваются лингводидактические проблемы развития навыков критического мышления студентов на занятиях по методике обучения украинскому языку. Автор рассматривает методы обучения, которые обеспечивают развитие критического мышления студентов-филологов.

The article deals with lingual didactic problems of the development of critical thinking skills of students at lessons on methodic Ukrainian language learning. The author proposes educational methods, which of develop the critical thinking of students-philology.

Мета сучасної вищої освіти полягає в тому, щоб сформувати у студентів уміння самостійно знаходити потрібну інформацію, оцінювати її, розвивати критичний спосіб мислення, адекватно сприймати нові обставини та формувати стратегію подолання проблем, які виникатимуть. Серед невинного потоку інформації дуже важливо навчитися обирати головне, істинне і відрізнити його від хибного та непотрібного. Уміння вибрати найсуттєвіше, самостійно здобувати знання, критично осмислювати отриману інформацію і виробляти власний план дій щодо її реалізації – запорука успіху в нових політичних, економічних та соціальних умовах.

Стратегія розвитку критичного мислення сприймається сьогодні як перспектива самореалізації особистості в умовах демократичного суспільства, адже критичне мислення дозволяє ефективно розв'язувати проблеми, критично аналізувати події, що відбуваються, порівнювати альтернативні точки зору, відстоювати власну позицію, приймати зважені рішення. За даними О.Марченко, критичне мислення починає формуватися лише у віці 11-15 років [3, с.13]. Таким чином, розвиток критичного мислення студентів – одне з найбільш актуальних завдань вищої школи.

Як свідчить аналіз науково-методичних джерел, розвиток критичного мислення дослідники пов'язують із освітньою технологією, програмою “Читання та письмо для розвитку критичного мислення” (ЧПКМ), міжнародним проектом “Розвиток критичного мислення через читання та письмо” або з окремою методикою “Читання і письмо для розвитку критичного мислення”. На думку С.Терно, розвивати критичне мислення можливо лише шляхом

розв'язання проблемних задач [4, с.8], що, зокрема, передбачено і технологією проблемного навчання. Серед стратегій ЧПКМ називаються відомі інтерактивні методи, причому кожен із них, як правило, має декілька назв. Як показує аналіз методичної літератури, ідентичними є стратегії “Асоціативний куш”, “Кластер”, “Тронування”, “Асоціювання”, “Квітка суджень” тощо. Однією з причин неоднозначності у з'ясуванні сутності означених категорій є те, що витюки сучасних технологій донедавна перебували за межами вітчизняних досліджень.

Критичне мислення є винаходом американської когнітивної психології. Саме американські дослідники пізнавальних процесів (Дж.Андерсен, Р.Стернберг, Д.Халперн, Дж.Брунер, С.Міллер, Д.Надлер, Р.Солсо та ін.) досягли значних успіхів й мають визнання у світі пріоритет у цій галузі. Проте цей факт не означає, що всі фундаментальні дослідження американських психологів утілені в освітню систему Америки або інших країн. Протягом п'ятдесяти років у США здійснюються широкомасштабні проекти з розвитку критичного мислення у вищій та середній школі і накопичений чималий досвід у цьому.

З кінця ХХ століття словосполучення „критичне мислення” поширюється у практиці навчальних закладів різних країн світу. Останнім часом з'явилися публікації щодо навчання критичного мислення й українською мовою: перекладені видання з англійської мови та описи досвіду впровадження технології “Читання та письмо для розвитку критичного мислення” на уроках української мови та літератури, англійської мови, на уроках суспільно-гуманітарних дисциплін та в позакласній роботі, у практиці навчання учнів початкових класів, старшокласників у процесі вивчення історії, студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій, студентів при дослідженні математичних моделей економіки тощо. При цьому проблема розвитку навичок критичного мислення висвітлена переважно на рівні окремих методичних прийомів, деяких підходів та засобів.

Мета статті – окреслити можливості розвитку критичного мислення студентів-філологів у процесі викладання методики української мови.

Поняття “критичне мислення” настільки різнобічне, що спеціалісти різних галузей освіти сприймають його теж по-різному. У науково-методичній літературі подано багато визначень цього терміну, проте загальноновживаної єдиної дефініції наразі не існує. Зокрема

дослідники критичним мисленням вважають мислення за межами поданої інформації; мислення, що включає в себе творчість; пошук проблем та їх вирішення, аналіз та тлумачення; мислення, що є відтворенням логіки, мотивації та точки зору; процес розгляду ідей з багатьох точок зору, відповідно до їх змістових зв'язків, порівняння їх з іншими ідеями тощо [1; 2; 3; 4; 5].

Під критичним мисленням іноді помилково розуміють негативне ставлення до будь-чого, негативність у судженнях або необґрунтованість критики. Натомість власне критичне мислення – це наукова оцінка позитивних та негативних рис явищ, процесів, зважений і вдумливий розгляд різних, а часом і протилежних підходів і розумінь проблеми з метою прийняття обґрунтованих рішень та формулювання оцінок; це “здатність використовувати певні прийоми обробки інформації, що дозволяють отримати бажаний результат” [4, с.5]. Орієнтація на критичне мислення передбачає передовсім повне несприйняття будь-якої думки або оцінки “на віру”: кожен має сформулювати власну думку про явище в контексті навчальної програми.

У посібнику “Intel[®] Навчання для майбутнього” критичне мислення названо мисленням високого рівня, що включає аналіз, синтез, оцінювання згідно з таксономією Б.Блума [6]. Також зазначено, що не всі питання, які ставляться у процесі навчання, формують навички критичного мислення. Для того, щоб пересвідчитись у правильності формулювань розвивальних завдань, подано перелік допоміжних дієслів, зокрема “проаналізувати, протиставити, розподілити по категоріях, вибрати, порівняти, скомпонувати, зробити висновок, сконструювати, довести, створити, критикувати, вивести (умовивід, формулу), класифікувати, ілюструвати, встановити порядок, створити діаграму, передбачити, обговорити, порівняти з критеріями, встановити відповідність, оцінити, розсудити, визначити цінність, висунути гіпотезу, організувати, розробити, спланувати; проранжувати, знайти співвідношення, написати звіт, підтвердити ідею, створити схему” [6].

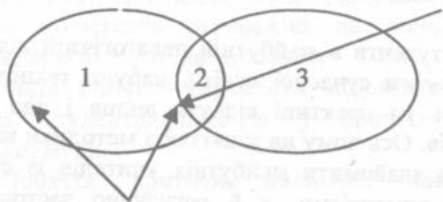
Для того, щоб студенти в майбутній педагогічній діяльності змогли реалізовувати вимоги сучасної освіти, набули технологічної компетенції, вони мають на практиці відчутти вплив і дію певних технік, методів і прийомів. Ось чому на заняттях з методики навчання мови важливо не тільки знайомити майбутніх учителів із сутністю освітніх технологій, зі стратегіями, а й регулярно застосовувати інноваційні методи і прийоми з метою набуття студентами практичних умінь і навичок на основі усвідомлення знань з теми.

Аналіз наукової літератури дозволяє установити, що заняття за методикою розвитку критичного мислення має відбуватися у три етапи (актуалізація знань; осмислення або усвідомлення змісту інформації; рефлексія, узагальнення й оцінка інформації) відповідно до фаз (стадій) цієї технології (виклик, осмислення, рефлексія) [5, с.74-75]. Причому будь-яка застосована на занятті форма роботи, будь-який метод чи прийом, стратегія розвитку критичного мислення має передбачати названі фази та етапи. Розглянемо можливості застосування стратегій ЧПКМ у процесі навчання методики української мови (на матеріалі теми “Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності”).

Відповідно до методики розвитку критичного мислення заняття починається з актуалізації. Студентам пропонується згадати все, що вони вже знають, пам’ятають з теми за допомогою стратегії “Тронування”, оцінити знання при використанні прийому ЗХВ (“Знаю /Хочу дізнатися /Вивчив”).

На наступному етапі заняття (усвідомлення змісту) студенти опановують інформацію та усвідомлюють значення теми в результаті своєї конструктивної діяльності (кола Вена; “Позначки”, щоденник подвійних нотаток, понятійна таблиця). Робота на цьому етапі побудована так, що викладач дає змогу студентам самостійно працювати над задачею, надає консультації з окремих питань. Залучення методу “Діаграма Ейлера-Вена” дозволяє формувати в учнів уміння зіставляти, порівнювати, знаходити спільні риси, ознаки під час порівняльної характеристики рецептивних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання і читання). Діаграма Вена будується за допомогою двох кіл, які частково накладаються одне на одне так, що посередині утворюється спільний простір. Зразок діаграми Ейлера-Вена наведено нижче (див. рис.1).

Спільне для аудіювання і читання



Відмінне у рецептивних видах мовленнєвої діяльності

Рис.1. Діаграма Вена

Міні-стратегія “Позначки” допомагає при опрацюванні додаткових джерел (тематичних статей, шкільної програми) усвідомлювати зміст тексту, виділяти в ньому відоме, невідоме, цікаве, “сортувати” матеріал. У процесі читання тексту учні роблять на полях позначки “+” — відома інформація, “—” — нова інформація, “?” — незрозуміла інформація, “!” — що здивувало, збентежило. Після цього заповнюється табличка в зошиті, в яку заносяться записи з опрацьованого тексту. Це привчає до ефективної самостійної роботи з текстом. Робота із представленими в методичній літературі тестовими завданнями для перевірки сформованості аудіативних умінь і навичок школярів передбачає критичне читання й аналіз текстового матеріалу й тестових завдань щодо відповідності вимогам чинної навчальної програми з української мови, складання таблиці “Плюс – мінус – цікаво”.

На етапі рефлексії студенти роблять огляд ідей, що були відкриті ними, значення яких вони усвідомили; запитують, інтерпретують, застосовують, сперечаються, змінюють та поширюють набуті знання за допомогою стратегії “Дискусія у парах, у групах”, сенканів, речень із відкритим кінцем, графічних організаторів, есе тощо. На цьому етапі студенти перетворюють нове знання на своє власне, чим забезпечують довготривалість знань. Як домашнє завдання пропонується підготуватися до моделювання в аудиторії окремих методичних стратегій (прийомів) програми ЧПКМ, які можна використати на уроках української мови (теми визначити самостійно).

Коли студенти звикають працювати за представленою методикою, різко змінюється характер навчання, вони вчаться планувати свою діяльність, щоб побачити кінцевий результат, розподіляти свої сили на досить довгий проміжок часу. Як показує досвід, проведення занять з методики мови за технологією розвитку критичного мислення сприяє не тільки формуванню знань, умінь і навичок із навчального предмету, а й вихованню людини, яка здатна ефективно здобувати знання і критично мислити. Перспективи подальшого дослідження проблеми вбачаємо у забезпеченні розвитку критичного мислення студентів-філологів під час вивчення інших навчальних дисциплін.

Література

1. Вукіна Н.В., Дементієвська Н.П. Критичне мислення: як цього навчати. Науково-методичний посібник. – Х.: Видавнича група “Основа”: “Тріада +”, 2007. – 112с.
2. Макаренко В.М., Туманцова О.О. Як опанувати технологію

- формування критичного мислення. – Х.: Вид. група “Основа”: “Тріада +”, 2008. – 96с.
3. Марченко О.Г. Формування критичного мислення школярів. – Х.: Видавнича група “Основа”: “Тріада +”, 2007. – 160с. – (Б-ка журн. “Управління школою”; Вип. 10(58)).
 4. Терно С. Методика розвитку критичного мислення: досвід експериментального дослідження // Історія в школах України. – 2007. – № 9-10. – С.3-11.
 5. Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів. – К., 2006. – 220с.
 6. Intel® Навчання для майбутнього. – К.: Видавництво “Нора-прінт”, 2005.

Н.В.Долгая

ДІАГНОСТИКА ДУХОВНОЇ ВИХОВАНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

В статті пропонується авторська методика діагностики рівня духовної вихованості учасників старших класів.

The diagnostic methods of senior pupils spiritual development are exposed in the article.

Перспективи розвитку людства на сучасному етапі можуть стати реальністю лише за умов звернення суспільства до духовних цінностей та реалізації системи формування духовних потреб підростаючого покоління.

Шляхи формування духовно розвинутої особистості, здатної активно освоювати і переробляти всі духовні цінності, накопичені людством, втілювати їх у конкретну діяльність, різноманітні і складні. Відомо, що духовні потреби кожної людини унікальні, тому її духовний розвиток носить індивідуальний характер. Цей факт зумовлює складність визначення загальних критеріїв, розроблення універсальних методів, які могли б використовуватися при формуванні духовності школярів.

Проблема духовного виховання молоді залишається актуальною в усі часи. Її торкалися філософи, психологи, педагоги різних епох та релігійних напрямів. Гостроту вирішення цього питання ми спостерігаємо й на фоні реформування освітніх процесів Української держави. На необхідності звернути увагу в бік духовної сфери школярів наголошують сьогодні І.Бех, К.Журба, І.Зязюн, В.Кудрявцева, І.Матюша, В.Москалець, Е.Помиткін та ін.