

- Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка.- Тернопіль, 2003.- 19 с.
3. Малкова И.Ю. Педагогические функции метода проектов и условия их реализации в сельской школе: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 -теория и история педагогики.- Томск, Томский гос. пед. университет.-1994.- 23 с.
 4. Матяш Н.В. Проектная деятельность школьников.- М.: Высшая школа, 2000.- 306 с.
 5. Пахомова Н.Ю. Метод проектов // Технологическое образование: Международный спец. выпуск журнала «Информатика и образование», посвящ. II Междунар. конгрессу ЮНЕСКО «Образование и информатика»,- М.: РФ, 1-5 июля 1996.- С.92-96.

С.О.Мелікова

АНАЛІЗ СТАНУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ

Статья посвящена анализу уровня индивидуализации студентов неязыковых специальностей в высших педагогических учреждениях. Автор рассматривает современное состояние учебных программ и результаты анкетирования студентов.

The article is devoted to analyzing of individualization level of students of non linguistic specialities in pedagogical high schools. The author is describing the up-to-date condition of educational programs and results of students questioning.

Процеси соціально-економічних та культурних перетворень, що розвиваються у сучасному суспільстві, їхній динамізм впливають на підвищення вимог до спеціалістів різних рівнів, спричиняючи необхідність удосконалення їх професійної підготовки.

На сучасному освітньому етапі навчання студента вже не може розглядатися як провідна діяльність із засвоєння теорії та методики викладання окремої освітньої галузі (фізика, хімія,

історія тощо). Нова парадигма освіти передбачає: розвиток здатності майбутнього спеціаліста до системного мислення, здійснення синтезу навчання та викладання, виховання та самовиховання, професійної адаптації та соціалізації, розвитку та саморозвитку творчої індивідуальності студента. Фундаментальна освіта зорієнтована на забезпечення соціально значущого самовизначення особистості студента, створення організаційно-педагогічних умов для конструювання індивідуально-орієнтованої траєкторії навчання спеціалістів у вищій професійній школі.

Освіта, таким чином, започатковує нові орієнтири і цілі, а навчання все більше здійснюється у формі самостійної навчальної діяльності. У контексті наведеного твердження зауважуємо, що одним із ефективних шляхів досягнення певної самостійності студентів на усіх етапах навчання у вищій педагогічній школі є індивідуалізація.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб показати як здійснювався аналіз рівня індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищому педагогічному закладі на етапі констатуючого експерименту.

Загальна мета курсу “Іноземна мова професійно спрямована” може бути сформульована таким чином: демократичні зміни в нашій країні, поглиблення та розширення міжнародного співробітництва вимагають від випускника вищої школи практичного володіння іноземною мовою, що дозволяє реалізувати такі аспекти професійної діяльності, як своєчасне ознайомлення з інноваційними методами та професійно спрямованими формами викладання, останніми досягненнями педагогічної думки, з новими технологіями розвитку науки і техніки.

Відповідно до сформульованої мети визначаємо завдання курсу: 1) сформувати вміння і навички практичного використання іноземної мови засобами комунікативного методу навчання; 2) сформувати вміння і навички розуміння специфіки лексико-граматичних та лінгвостилістичних засобів наукового стилю мови, а також вироблення вміння передачі їх адекватно

під час перекладу українською мовою; 3) навчити студентів працювати з оригінальною літературою за фахом (оволодіти вивчаючим, переглядовим та ознайомлювальним видами читання); 4) сформувані вміння і навички практичного використання граматичної структури мови що вивчається для адекватного розуміння науково-педагогічної літератури; 5) навчити студентів складати наукові повідомлення, анутовати та реферувати оригінальну літературу; 6) навчити студентів робити усні повідомлення, вести бесіду в межах вивчення лексичних тем (реалізувати комунікативні наміри „встановлення й підтримання контакту”, „запит”, „з’ясування думок”, „повідомлення інформації”, „згода/незгода”, „спонукання/прохання”, „схвалення/несхвалення”, „вимагання”).

З урахуванням визначеної загальної мети і завдань курсу „Іноземна мова професійно спрямована” здійснювалась діагностична робота у рамках констатуючого експерименту.

Одним із завдань на етапі констатуючого експерименту був аналіз процесу навчання іноземних мов студентів на немовних спеціальностях у вищому педагогічному закладі на предмет професійної спрямованості, домінування форм і методів навчання (аналіз навчальних планів і робочих програм до курсу „Іноземна мова професійно спрямована” для різних спеціальностей).

Задля розв’язання цього завдання констатуючого експерименту нами було здійснено всебічний аналіз процесу викладання іноземної мови на немовних спеціальностях вищого педагогічного закладу. Для цього ми звернулись до навчальних планів підготовки бакалаврів з різних спеціальностей (6.010100 „Педагогіка і методика середньої освіти. Математика”, 6.010100 „Педагогіка і методика середньої освіти. Музика”, 6.010100 „Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво”, 6.010100 „Педагогіка і методика середньої освіти. Біологія” тощо) і з’ясували, що відповідно до діючого державного стандарту підготовки бакалавра більшості педагогічних спеціальностей загальна кількість годин, які передбачено на вивчення курсу „Іноземна мова професійно спрямована” становить 324 години, з яких на одних

спеціальностях співвідношення аудиторного і самостійного навантаження становить = 50% на 50%, а на деяких спеціальностях становить понад 50% (наприклад, 140 годин аудиторного навантаження і 184 години, передбачені для самостійного опрацювання навчального матеріалу, причому, слід зазначити, що цей матеріал не є додатковим, а входить до обов'язкової програми і перевіряється остаточними формами звітності, заліками і екзаменами). Відповідно до цього можна стверджувати про необхідність індивідуалізації процесу навчання іноземних мов на немовних спеціальностях вищого педагогічного закладу, оскільки процес індивідуалізації може передбачати не лише матеріал, який опановується під час аудиторної роботи студентів, а й у процесі виконання обов'язкової самостійної роботи.

Через відсутність національної типової програми робочі програми по-різному описують самостійну роботу студентів. Деякі робочі програми згадують лише завдання до індивідуального читання. Інші наводять детальні вказівки до структури, змісту та організації самостійної роботи студентів, включаючи самопідготовку, спрямовану на виконання поточних завдань або індивідуальну роботу, спрямовану на заповнення прогалин у знаннях та на опанування нового мовного матеріалу чи на опрацювання окремої навички з особистої ініціативи студентів. Однак жодна робоча програма не надає студентам можливості оцінювати свій рівень володіння іноземною мовою відповідно до "Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти" чи вимірювати свої мовні досягнення. Деякі робочі програми надруковані у книжковому форматі, але більшість з них не опубліковані, тому вони недосяжні для студентів, які не мають інформації про цілі та вимоги курсу з іноземної мови професійно спрямованої.

Як видно з наведеного аналізу робочих програм з іноземної мови професійно спрямованої, майже в жодній з них не відображується психолого-педагогічний аспект, пов'язаний з індивідуалізацією навчання, особистісною орієнтацією навчання іноземної мови професійно спрямованої.

Наступним завданням нашого дослідження було виокремлення наявних елементів індивідуалізації процесу навчання іноземної мови на основі анкетувань, аналізу власної педагогічної діяльності у вищій педагогічній школі, спостережень процесу викладання іноземної мови іншими викладачами (досвідченими і початківцями), співбесід з ними і студентами.

З метою виявлення у студентів наявного рівня індивідуалізації потрібно було, згідно логіки нашого дослідження, виявити наявний рівень самостійності, професійно-педагогічної спрямованості навчання, відношення до іноземної мови професійно спрямованої нами проводилися анкетування серед студентів немовних спеціальностей. Для виявлення цих показників ми користувалися тестом, який має назву "Хто я такий ?" (Twenty statements Attitude Test, Двадцяти тверджень самовідношення тест, який був запропонован М.Куном і Т. Мак-Партландом в 1954г.) [2,302]. Цей тест базується на використанні нестандартизованного самоопишу з наступним його контент-аналізом. Серед категорій контент-аналізу виділяються: соціальні групи, світоглядні позиції, а також інтереси, захоплення, нахили, мета, самооцінка. Студентам потрібно було давати відповіді, які виникають спонтанно, не переймаючись послідовністю, граматиною чи логікою висловлювань.

В анкетуванні брали участь 160 осіб (студенти I курсу немовних спеціальностей: "Фізика-Інформатика", "Математика-Інформатика", "Образотворче мистецтво", "Історія-Географія", "Історія-Право", "Біологія-Хімія", вибірка невпорядкована).

Анкети, що проводилися на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі показали наступні результати: на думку 44 студентів (27,5%) у них сформована самооцінка: ("Я знаю собі ціну," "Я знаю себе"), 57 студентів (35,6%) вважають, що мають високу самооцінку ("Я завжди права (ий)", "Я ніколи не помиляюсь"), занижену самооцінку мали 42 студентів (26,3%) ("Я не завжди впевнений у собі", "Я нерозумний"), несформовану самооцінку виявили 17 (10,6 %) студентів (велика частотність відповіді: "Не знаю", акцент робиться на

зовнішніх характеристиках “Я красива (ий) ” тощо). На основі цих відповідей можна зробити висновок, що значна кількість студентів, що вступають до вищого навчального педагогічного закладу впевнені в своїх силах, вважають себе спроможними роз’язувати навчальні задачі. Однак практика викладання свідчить про те, що вже протягом навчання у I семестрі, ситуація дещо змінюється: студенти не почувають себе впевнено, оскільки їм потрібно опановувати значний обсяг матеріалу, організовувати та планувати свою навчальну діяльність, вчитися працювати самостійно в системі вищої освіти, застосовувати додаткові джерела інформації, до того ж кожен з них має свій темп засвоєння матеріалу, рівень знань, ступінь зацікавленості. Їх самооцінка часто не співпадає з реальними поточними оцінками.

Таким чином, рівень самостійності, яким, як здається самим студентам, вони володіють, а 55 студентів (34,3%) вважали себе самостійними (“Я - самостійна людина”), не є реальним показником. Категорія студентів, що не володіють навичками самостійної роботи і підкреслюють у своїх відповідях, що вважають себе несамостійними, а це 38 студентів (23,7%) (“Я людина несамостійна” “Я не можу самостійно приймати рішення”) потребують реальної допомоги з боку викладачів. Відповіді інших респондентів 67 осіб (41,9 %) взагалі не відображали у своїх відповідях такий аспект, тому що на першому етапі навчання, студенти, як правило не усвідомлюють того, що робота на заняттях потребує вольових зусиль та серйозного до неї відношення.

Хоча у 55 респондентів (34,4%) можна було прослідити ярий індивідуалізм, їхні відповіді були такого типу: “Я унікальна (ий), неповторна (ий)” ,“Я – творча особистість”, насправді, в процесі навчання, не всі студенти готові демонструвати свою індивідуальність, нестереотипність мислення, тому що це важка праця, доводити свою індивідуальність і не всім під силу це завдання. З одного боку, тільки завдання, що представляють особистісний інтерес цікавлять студентів найбільше, з іншого - завжди легше залишатися на загальному середньому рівні. Це протиріччя і

слід вирішувати перш за все, розвиваючи інтерес до отримання знань та індивідуальність кожної особистості.

Оскільки в нашому дослідженні ми розглядаємо іноземну мову як засіб професійного становлення, то нашим завданням було виявити відношення до іноземної мови. Після проведення анкет було з'ясовано, що тільки 8 студентів (5%) мали бажання вивчати іноземну мову, але відчували невпевненість ("Хочу вивчати іноземну мову, але маю недостатній рівень знань"). 150 респондентів (93,7 %) не проявили своє відношення до іноземної мови. Позитивне відношення до вивчення іноземної мови виявили всього 2 студента (1,3%) ("Хочу знати іноземну мову" "Подобається вивчати іноземну мову"). Такі відповіді дали змогу дослідити певну тенденцію: розуміння сучасним студентом необхідності вивчати іноземну мову задля особистісного розвитку і професійного становлення поряд з абсолютним абстрагуванням від процесу навчання іноземної мови, нерозумінням логіки засвоєння предмету, думки про те, що навчитися іноземній мови можна не працюючи над собою, не докладаючи певних зусиль.

Відповіді контент-аналізу щодо професійно-педагогічної спрямованості, показали, що у значній кількості респондентів 113 (70,6%) професійна спрямованість взагалі не була відображена, причому зустрічались відповіді типа: "Спеціальність обрав невдало", "Вступив до вищого навчального закладу випадково, вчитись нецікаво". Разом з цим, педагогічну спрямованість у навчанні виявили 21 (13,1%) студент ("Я – майбутній педагог"), фахову спрямованість проявили 26 (16,3%) ("Я – майбутній історик", "Я – майбутній географ").

На основі цих показників можна сказати, що порівняно з тими студентами, в кого інтерес до професії виявляється вже на I курсі, у значній кількості студентів не виявляється спрямованість на майбутню спеціальність, інтерес до обраної спеціальності, бачення себе майбутнім педагогом-спеціалістом. Таке положення лише підтверджує, що з перших кроків навчання студентів, починаючи з перших днів перебування їх у вищому навчальному педагогічному закладі слід розвивати в

них зацікавленість обраною спеціальністю засобами різних дисциплін, в тому числі і за допомогою іноземної мови професійно-спрямованої, що досягається засобом реалізації індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземних мов у вищому навчальному педагогічному закладі.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Рада з питань співпраці в галузі культури. Комітет з освіти. Відділ сучасних мов. – Страсбург. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.
2. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под общей ред. А.А.Крылова, С.А.Маничева. – СПб.: Питер, 2004. – 560с.
3. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 3 ч. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – Ч.3 – 336 с.

О.В.Ковшарь

УПРОВАДЖЕННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИКУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

В статье рассмотрены проблемы внедрения игровых технологий в практику современной школы как способа повышения познавательной активности учащихся начальной школы.

In article problems of use game technologies at lessons of the school and tasks which raise cognitive interest of schoolboy.

Постанова проблеми. У національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття”, державній програмі “Концепція педагогічної освіти” зазначається, що основна мета української системи освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, сформувати покоління, здатні навчатися упродовж усього життя. Особливої актуальності набуває проблема формування пізнавальної активності учнів в системі ігрового навчання. В новій школі мають бути створені максимально сприятливі умови для прояву

та розвитку здібностей і таланту дитини, для її самовизначення. Відтак необхідно змінити суворо регламентовану "лінійну" організацію структуру уроку, внести нову, удосконалену етапність уроку з використанням ігрових технологій в навчанні. В наявності сучасної школи існують протиріччя: між індивідуальним характером засвоєння знань і фронтальною формою навчання; між потребою в діяльності і недостатнім рівнем пізнавальної активності та самостійності учнів; чіткою регламентацією структури уроку й необхідністю варіювання стратегій навчання різних груп учнів.

Розв'язання означених протиріч вимагає нових підходів до організації навчання в загальноосвітній школі, удосконалення уроку як найпоширенішої форми масового навчання, впровадження в шкільну практику ігрових технологій, яке сприятиме розвитку пізнавальної активності та індивідуальних особливостей учнів.

Мета статті. Розкрити вплив ігорних технологій на підвищення пізнавальної активності учнів початкової школи.

В останні роки вченими багато чого зроблено по розробці в загально дидактичному плані проблеми активізації творчої пізнавальної діяльності учнів (А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин, Т.В.Кудрявцев, В.Оконь і ін.). Ця ж проблема розробляється й в методичному плані. Зокрема, у розробку проблеми активізації пізнавальної діяльності молодших школярів великий внесок внесли М.Б.Бантова, Л.В.Занков, Н.А.Менчинська, М.И.Моро, А.М.Пишкало, В.П.Стрекозин та ін. На сторінках педагогічної печатки останнім часом з'являється цілий ряд публікацій, присвячених розглядові ряду ефективних прийомів і засобів активізації пізнавальної діяльності молодших школярів.

Хоча в розробці цієї проблеми досягнуті значні успіхи, однак нині, у зв'язку з новими задачами, що виникли перед радянською школою, пошук способів і засобів, що активізують пізнавальну діяльність молодших школярів, складає основний напрямок пошуків учених, методистів і вчителів.

В даний час в початкова школа України перейшла на навчання дітей із шестирічного віку. І тут головна вимога в роботі із шестирічними дітьми — максимальна активізація діяльності дітей на уроці і, насамперед, розумової діяльності. Дослідження І.О.Рута, Г.І.Щукіна, У.Хаскауф, В.А.Синицької, В.В.Котова, підтверджують важливі ідеї С.Л.Рубінштейна про те, що входячи в оточуючий світ людина може міняти обставини не тільки своїми діями, але й своїми відносинами до оточуючого світу та до людей. Завдяки відносинам, які складаються в спілкуванні та навчальному процесі і може бути створена сприятлива атмосфера навчання, пізнавальних інтересів особистості учня.

Пізнавальну активність школяра слід розглядати як особистісну освіту, яка виражає інтелектуальний відгук на процес пізнання. Вона характеризується:

- пошуковою направленістю навчання;
- пізнавальним інтересом, прагненням задовольнити його за допомогою джерел як в навчанні, так і поза навчальною діяльністю;
- емоційним підйомом.

Пізнавальна активність школяра в сучасній педагогіці розглядається як якість особистості, що поєднує у своїй структурі внутрішні спонукання до пізнавальної діяльності - пізнавальні потреби, мотиви, що детермінує відношення особистості до діяльності й операційний компоненти, що охоплює знання, навички суб'єкта. Активність суб'єкта виступає як міра пізнавальної діяльності. Розвиток пізнавальної активності в процесі навчально-пізнавальної діяльності зажадало розгляду структури пізнавальної активності. **Пізнавальна активність**, з огляду на вищевикладене, по визначенню Чауре А.К., містить у собі наступні компоненти: готовність до пізнання, творчий пошук засобів досягнення мети і радість як емоційне відношення до пізнавальної діяльності.

Важливий компонент пізнавальної активності, на нашу думку, утворить емоція радості як виразник задоволеності результатом діяльності.

Експериментальні дані дають підстави вважати, що активність молодших школярів передбачає стійку орієнтацію на творчість, яка виявляється в органічній єдності зі здібностями, що й веде до досягнення прогресивних, соціально і особистісно значимих результатів.

Отже, на основі аналізу літератури та експериментальних досліджень Марків В.М., Оліяр М.П., Крутій В.А. визначили такі структурні компоненти активізації навчальної діяльності молодших школярів:

1. Визначення мети діяльності, забезпечення позитивної мотивації та готовності до виконання відповідних дій та операцій.
2. Сприймання, усвідомлення та закріплення навчальної інформації.
3. Засвоєння способів діяльності, розвиток самостійності в процесі розв'язання репродуктивних та творчих завдань.
4. Узагальнення засвоєних знань.
5. Контроль за результатами навчальної діяльності учнів

Активізація навчальної діяльності розуміється, як спонукання дітей у процесі формування умінь і навичок до максимальної активності, спрямованої на свідоме засвоєння знань, розвиток навчальних інтересів та самостійності у процесі навчання. Суть активізації навчальної діяльності вбачаємо в тому, щоб учні активно опановували навчальний матеріал, уміли самостійно застосовувати набуті знання на практиці.

Останнім часом активізувався інтерес учених до Ігорових технологій. Їх ідеї й особливості знайшли відображення в працях Л.В.Кондрашової, М.Г.Вієвської, Л.О.Савченко, Ю.Артухонова, М.Бірштейна, В.Буркова, С.Гідровича, С.Колесниченко та ін.

Грати - значить вступати в контакт з іншими. Контакти реалізують через діалог між учасниками гри, що створює умови для творчого їх самовираження. Гра в навчальному процесі забезпечує учням свободу дій, навіть в наслідувальні дії вона вносить щось своє, що забезпечує результативність навчальної діяльності [4,13].

Ігрова ситуація - це вправа, метою якої являється формування, удосконалення і розвиток навичок і вмінь учнів в різних видах мовної діяльності шляхом багаторазового і різноманітного виконання мовних дій (операцій), які стають особово значущим для суб'єкта навчання, оскільки являються мотивованими участю в ігровій діяльності. У ігрових ситуаціях великий методичний потенціал: вони забезпечують мотивацію навчальної діяльності, утворюють емоційну і позитивну атмосферу навчання, сприятливі умови для колективної взаємодії під час виконання ігрових і навчальних завдань [4,29].

Вимоги до використання ігрових ситуацій в навчальному процесі школи:

1. Систематичне використання ігрових ситуацій як складової частини загальної системи вправ.
2. Комплексне використання ігрових ситуацій, які реалізуються шляхом об'єднання програми розвитку однієї навички з програмою формування інших навичок, коли вправи із різних комплексів можуть успішно використовуватись на одному уроці або об'єднуватись в одну ситуацію, як її елементи.

Класифікація ігрових ситуацій:

1) за метою - ігрові ситуації для формування мовних навичок (лексичних, слуховимовних, вимовних, граматичних, орфографічних) і ігрові ситуації для розвитку ігрових вмінь (аудірування, говоріння у монологічній (діалогічній) формі, читання, написання, перекладу);

2) за рівнем комунікативності - комунікативні, умовно-комунікативні і некомунікативні ігрові ситуації;

3) за спрямованістю навчальної дії на отримання або видачу інформації - рецептивні ігрові ситуації, репродуктивні і продуктивні ігрові ситуації;

4) за ступенем управління діями учасників - ігрові ситуації з повним, частковим або мінімальним управлінням;

5) за наявністю рольового компоненту - ігрові ситуації з рівним компонентом і без нього;

6) за наявністю елемента змагання (на особисту/командну першість) і ігрові ситуації без елемента змагання;

7) з навчанням рухливості - рухливі і статистичні ігрові ситуації;

8) за використанням предметів - ігрові ситуації з предметами та без них [4,91].

Технологія ігрового навчання передбачає створення творчої ігрової атмосфери з певними конкретними завданнями; визначення цілей і мотивації для учнів; опис технології гри; хід гри, оцінку діяльності та аналіз знань, вмінь, можливостей і дій учасників гри.

Ігрові технології навчання характеризуються і специфікою у структуруванні навчальної інформації, яке відображає:

а) логіку і результати пізнання;

б) типологію розпізнання вивчаючих явищ, їх упорядкування та систематизацію;

в) усвідомлення сутності явищ;

г) перетворення явищ із одного етапу в інше.

Процес ігрової технології представляє собою важливий зміст навчання. Психолого-дидактичними засобами реалізації ігрового підходу до організації навчання є розвиток творчого мислення, формування досвіду і інструментарію учбово-ігрової діяльності, рольове моделювання, пошук і з'ясування особистісного змісту.

З вище зазначеного, можна зробити висновок, що **ігрові технології навчання** - це активна пізнавальна діяльність в ігровій формі, в процесі якої учні під керівництвом вчителя, являючись учасниками імітаційно-ігрової ситуації, виявляючи ініціативу, самодіяльність та змагальність, оволодівають професійними знаннями, вміннями, навичками, виробляють активну поведінку.

Ігрові технології навчання - це система взаємопов'язаних елементів, які представляють собою комплекс вибіркового використання складових, де взаємодія та взаємовідносини набувають характеру взаємодії компонентів, спрямованих на досягнення плануемого дидактичного результату.

Структурна модель ігрового навчання об'єднує в собі слідуєчи складові: 1) суб'єкт педагогічної взаємодії; 2) об'єкт педагогічної взаємодії; 3) предмет по сумісній їх діяльності; 4) мета навчання; 5) засоби ігрової комунікації.

Таким чином, можна зробити висновок, що активізація пізнавальної діяльності школярів формується завдяки використанню на уроках початкової школи за допомогою ігрових ситуацій, діалогу, рольових, дидактичних ігор.

Література

1. Жорник О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності //Рідна школа. - 2000. - №1. - С.27-29.
2. Крутій В.А. Активізація навчальної діяльності школярів у процесі використання дидактичних ігор//Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня к.п.н.-Київ.-2002.-21с.
3. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования/Под ред. М.Н.Скаткина, В.В.Краевского. - М.: Педагогика, 1978. - 205с.
4. Кондрашова Л.В., Виевская М.Г., Савченко Л.О. Имитационно-игровое обучение в высшей школе: учебное пособие, -Кривой Рог.: КГПУ, 2001. -194с.
5. Нові технології у професійній школі //Рідна школа. - 1996.- №10.-С.75-77.
6. Педагогічні технологи/ О.С.Падалка, А.М.Нісімчук, І.О.Смолюк.
7. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982. -209с.
8. Шаманская Н.В. Навчання в процесі гри //Початкова школа.-1988. №10. -С.43-45.

ПЕРЕДОВИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

Стаття посвячена проблемі формування рефлексивних умінь студентів в процесі изучения передового педагогического опыта

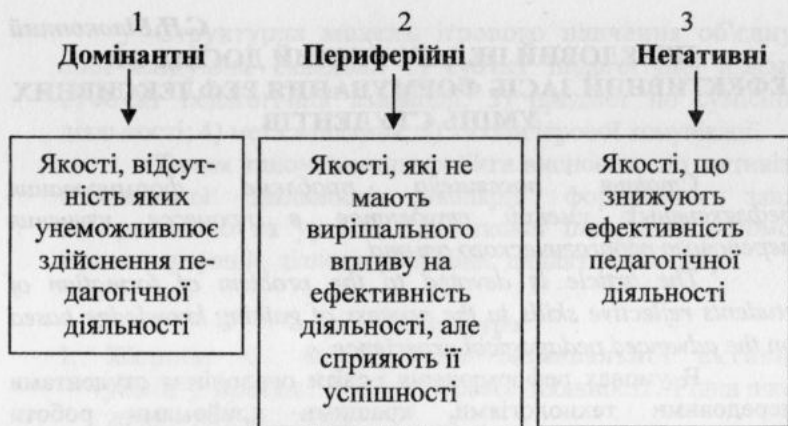
The article is devoted to the problem of formation of students reflective skills in the process of gaining knowledge based on the advanced pedagogical experience.

В умовах реформування освіти оволодіння студентами передовими технологіями, кращими прийомами роботи набувають важливого значення. Вивчаючи досвід майстрів педагогічної праці, студенти вчаться аналізувати організацію навчально-виховного процесу, спираючись на власні теоретичні знання, відбирати найбільш продуктивні прийоми роботи.

Про особливу важливість вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, впровадження його цікавих ідей у шкільну практику говорили В.О.Сухомлинський, І.А.Зязюн, С.У.Гончаренко В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко та ін. "Живе" спостереження за діяльністю педагога на його робочому місці, співставлення уроків різних вчителів дозволяють визначити найбільш раціональні шляхи формування в учнів необхідних якостей. Навчання у вищому навчальному закладі має бути спрямоване на підготовку студентів до творчої професійної діяльності.

Особливої актуальності у зв'язку з цим набуває проблема **формування рефлексивних умінь**, що сприяють розвитку професійної самореалізації та творчого самовираження майбутнього вчителя.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, всі професійно важливі якості особистості будь-якого вчителя умовно можна поділити на кілька груп:



Переважає більшість науковців (Ф.М.Гоноболін, В.І.Луговий, В.І.Бондар, В.О.Сластьонін, О.Г.Мороз, Л.В.Кондрашова, Р.І.Хмелюк та ін.) до домінуючих якостей відносять: цілеспрямованість; урівноваженість; чесність; справедливість; сучасність; гуманність; педагогічний такт; ерудиція; бажання працювати з дітьми й терпіння у роботі з ними; віра в учня в неординарних ситуаціях; готовність діяти у сфері професійно-педагогічної діяльності.

Слід зазначити, що наявність рефлексивних умінь у майбутнього вчителя, на нашу думку, є одним з важливих показників *готовності діяти у сфері професійно-педагогічної діяльності*. Адже саме вони забезпечують реалізацію таких педагогічних здібностей: дидактичних, організаторських, прогностичних (В.Крутецький), які гарантують успішну педагогічну діяльність.

Метою нашої статті є визначення впливу передового педагогічного досвіду на формування рефлексивних умінь студентів.

Вивчення передового педагогічного досвіду можна здійснювати у різних напрямках. Так, наприклад, з метою посилення мотивації до набуття вчительської професії для студентів першого курсу влаштовуємо *бліц-опитування* ("Мій улюблений вчитель", "Вчитель, якого чекають сучасні діти",

“Мій ідеал сучасного вчителя”); для студентів другого, третього курсів пропонуємо *зустрічі з кращими вчителями* міста (Малець Т.М. – вчитель-методист СЗОШ № 126; Петренко І.А. – вчитель-методист СЗОШ № 108; Кацюк Л.В. – вчитель-методист СШ № 103, відмінник народної освіти), області (Пересуньмо Т.А. – вчитель-методист СЗОШ № 41 м. Дніпропетровська, переможець конкурсу “Вчитель року”), країни (Логачевська С.П. – заслужений вчитель України, відмінник народної освіти). Зі студентами четвертого курсу проводимо “*круглі столи*” за наслідками практики, запрошуючи майстрів освітянської ниви. У такий спосіб студенти вчать аналізувати й осмислювати свій невеликий досвід професійної діяльності, співставляти свої досягнення з висококваліфікованими практиками. Вони закріплюють власні рефлексивні уміння, розвивають критичне мислення, набувають інноваційної орієнтації тощо.

Зусилля студентів випускного курсу (спеціалісти, магістри) спрямовуємо на систематичне *вивчення й узагальнення досвіду вчителів* (опрацювання й систематизація матеріалів фахових видань, методичних кабінетів та курсів перепідготовки кадрів), *підготовку та захист творчих проєктів* у дискусійному клубі “Вчитель”.

Слід зазначити, що відвідування студентами уроків та подальший їх аналіз на лабораторних заняттях – це один з важливих завдань, спрямованих на підготовку високопрофесійних фахівців.

Перед відвідуванням уроку студенти отримують завдання:

- встановити відповідність структури уроку його змісту й типу; послідовність викладу матеріалу та раціональність використання часу;
- визначити дотримання на уроці принципів науковості, доступності, наочності тощо;
- з’ясувати, які прийоми, застосовані на уроці, відповідають сучасним вимогам і чи варто їх використовувати у своїй педагогічній діяльності;

- звернути увагу на те, скільки прийомів використав вчитель на етапі “Актуалізація опорних знань учнів”; які з них найбільш доцільні; назвати інші, що їх варто було б застосовувати на даному етапі;
- визначити прийоми, які використовувалися на етапі “Осмислення, узагальнення і систематизація знань” і дають можливість, на вашу думку, підвищити рівень засвоєння знань учнями;
- після детального обговорення уроку описати прийоми, використані вчителем; які б з них ви відібрали для творчого застосування у своїй практичній діяльності.

Значний ефект дає колективне обговорення побаченого. Виконуючи такі завдання, студенти набувають рефлексивних умінь: аналізувати педагогічну ситуацію, бачити переваги й недоліки в діяльності учнів та педагога; планувати використання раціональних прийомів організації навчально-виховного процесу тощо. У такий спосіб студенти, на нашу думку, здійснюють перші кроки своєї професійної діяльності: висловлюють думки щодо застосування теоретичного матеріалу під час проведення уроку; розвивають творче мислення, спостережливість.

Отже, вивчення передового педагогічного досвіду забезпечує свідомість і активність у навчанні: усвідомлення студентом мети і завдань навчання; свідоме засвоєння всього навчального матеріалу; активне засвоєння понять на підставі самостійного аналізу конкретних педагогічних ситуацій; усвідомлення студентом можливих практичних помилок та виявлення причин їх виникнення, що виступає показником рефлексивних умінь майбутнього вчителя.

Література

1. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі /За ред. С.У. Гончаренка. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.
2. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.