

2. Баян: Програма для дитячих музичних шкіл і шкіл мистецтв /Укл.: В.С.Паньков, В.М.Троценко. – К.: РМКНЗ Мін. культури і мист. України, 1996. – 76 с.
3. Іваницький А. Українська народна музична творчість: Навч. посібник. Вид. 2, допрацьоване. – К.: Муз. Україна, 1999. – 224 с.
4. Мистецтво. Завдання і тести. Ч.1. Посібник-довідник для вступників до вищих навчальних закладів із спеціальності “Музика” /Автор Болгарський А.Г. – К.: Генеза, 1993. – 32 с.
5. Мистецтво. Завдання і тести. Ч.2. Посібник-довідник для вступників до вищих навчальних закладів із спеціальності “Музика” /Автор Болгарський А.Г. – К.: Генеза, 1993. – 144 с.
6. Правдюк О.А. Українська музична фольклористика. – К.: Наук. думка, 1978. – 328 с.

І.Волощук

УДОСКОНАЛЕННЯ АНАЛІТИЧНО-ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ

В статье рассматривается проблема формирования аналитично-прогностических умений молодого учителя в системе методической работы школы.

The problem of forming of the analytic prognostic competence of yang specialists in the system of methodical work of school is considered in the article.

Оновлення суспільного життя в Україні потребує нового педагогічного бачення проблеми переорієнтації освітнього процесу. Сучасній школі потрібні вчителі, які оперативнo і творчo реагують на зміни соціального середовища, спроможні зміцнювати здатність до саморозвитку, протистояти штампам і негативним стереотипам у процесі навчання.

Перетворення стосунків вчителя і учня в демократичному руслі не відбудеться, якщо педагог свідомо не прямує до цієї мети.

Успіх здебільшого залежить від розуміння педагогом суті свого фаху. Якщо молодий педагог з самого початку своєї діяльності здатен виробити стратегію роботи над собою, створити відповідні інструменти саморозвитку, самоаналізу, та

самоконтролю, то це якісно позначиться на ефективності навчального процесу.

Водночас наявна сьогодні суперечність між соціальною потребою у творчій інноваційній праці педагога і відсутністю скоординованої підготовки до неї, що призводять до ситуації, коли молодий вчитель не спроможний у повному обсязі використовувати ті сприятливі умови, що створюються навколо нього для особистісного розвитку. Крім того, за останні роки визначилась суперечність між вимогами до компетентності педагога та його соціально-психологічною готовністю до використання нововведень.

Досвід минулих років засвідчує, що за традиційним підходом, молодий учитель починає свою діяльність за окремими штампами, установками, які він набув, навчаючись у ВНЗ та проходячи педагогічну практику. Ця масова система засвоєння основ професійної діяльності мало залишає місця для індивідуального, творчого розкриття особистості майбутнього педагога.

Крім того, методику викладання свого предмету молоді вчителі усвідомлюють як наукову дисципліну, що на практиці не дає їм можливості реалізувати на початку своєї діяльності інноваційні ідеї і проекти, тому що вони не володіють стратегією перетворення теоретичних знань на засіб їх виконання.

Обрана стратегія на європейський рівень знань є загально визнаним чинником людського розвитку. У цьому вимірі відбуваються реформаційні процеси в освіті. Активні пошуки вітчизняної педагогіки, безпосередня практика педагогічних колективів переконують у необхідності розглядати проблему виховання молодого вчителя як єдину і цілісну систему процесів, характерною ознакою яких є інноваційність.

Категорія інноваційності досить широко висвітлюється в наукових працях вітчизняних та зарубіжних діячів, тому вона привертає увагу не лише науковців, а й вчителів-практиків. Саме слово "інновація" має латинську етимологію і в перекладі означає оновлення, новину, зміни.

Що стосується інновації для шкільної практики, то нове – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які ще не використовувались, а й той комплекс елементів, або окремі

елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивні засади, дають змогу ефективно вирішувати завдання розвитку і саморозвитку особистості.

У сучасній педагогічній практиці виник новий напрямок – педагогічна інноватика, яка стає спеціальною галуззю наукового знання, що характеризується певним змістом, принципами, тенденціями й закономірностями розвитку.

А тому аналіз загальних тенденцій оновлення педагогічних систем дозволяє дійти висновку, що інтенсивний розвиток педагогічної інноватики, як феномену сучасної педагогіки, відчутно вплинув на природу управління педагогічним процесом.

У психолого-педагогічних дослідженнях В.Р.Ільченко, І.Д.Беха, П.М.Бібік, С.У.Гончаренко, Л.С.Подимової, В.Г.Кременя, В.Ф.Паламарчука, В.А.Сластьоніна значне місце посіли проблеми педагогічної інноватики.

І.М.Дичківська інновацію розглядає як процес і як продукт. Інновація як процес означає часткову або масштабну зміну системи і відповідну діяльність людини. Інновація як результат передбачає процес створення нового [2, с. 38-41].

Л.І.Даніленко на основі аналізу досягнень педагогічної інноватики зробила висновок, що інновація в освіті не є лише кінцевим продуктом застосування новизни у навчально-виховному і управлінському процесах з метою зміни (якісного покращання) суб'єкта та об'єктів управління та отримання ефекту, а й процедурою їхнього постійного оновлення [1, с. 30-31].

Процес управління інноваційними педагогічними системами та готовності до її здійснення розкривається у працях М.Дуки, Н.Крицької, Н.Юсуфбекової.

Дослідниця Н.Юсуфбекова трактує педагогічну інноватику як вчення про створення педагогічних нововведень, їх оцінку, та застосування педагогічною спільнотою і використання на практиці [4, с. 10].

У цих наукових працях визначилась стратегія інноваційного розвитку системи педагогічної освіти, складовими якої є суб'єкти перетворень: учитель і учень, а також механізми і джерела цих перетворень.

Насамперед, це впровадження методики особистісно-орієнтованого підходу у навчанні, активних форм роботи на

уроках, використання освітнього і педагогічного моніторингів, повна заміна авторитарного способу спілкування на діалог, відхід від інформаційного способу викладання знань, діагностична система обліку знань на основі тестування, запровадження елементів експериментального дослідження, формування прагнень до самовдосконалення, самооцінки.

Щоб молодий учитель був готовий до інноваційних перетворень, йому необхідна методична підтримка.

Під готовністю до інноваційної діяльності розуміються інтегральні якості особистості, що характеризуються наявністю та відповідним рівнем сформованості мотиваційно-орієнтаційного та оцінно-рефлексивного компонентів у їх єдності [3, с. 65].

Система оцінно-рефлексивних дій вчителя одна із головних особливостей у вирішенні будь якої дидактичної задачі.

Наявність системи рефлексії, спрямованої на свої дії і на дії партнера, виключно важлива особливість управління навчальною діяльністю. Відсутність рефлексії призводить до того, що управління змінюється на демонстрацію взірця діяльності, а навчальна робота при цьому замінюється неефективною. Джерелами рефлексивного розвитку вчителя є аналітичні та прогностичні вміння. Досвід засвідчує, що якість педагогічного аналізу навчально-виховного процесу – найслабкіше місце в системі методичної роботи школи.

У багатьох випадках аналітична діяльність обмежується лише використанням кількісно-якісного аналізу навчальних досягнень учнів та аналізом виконання програмового матеріалу. Саме тому ми вважаємо за необхідне зосередити зусилля на озброєнні молодих учителів навичками педагогічного аналізу і прогнозу, що є головною ознакою професійної компетентності вчителя-інноватора.

Тому ми вважаємо доцільним у цій статті розглянути питання підготовки молодого спеціаліста до активної інноваційної діяльності шляхом формування головного чинника інноватики – педагогічної рефлексії, аналітико-прогностичних вмінь.

Аналіз – психологічна категорія мислення (від грецького розподіл, розчленування) – розумове розчленування предмету на складові частини, кожна з яких вивчається окремо. Аналіз допомагає виробити судження і поняття щодо якостей певного

предмету.

Отже педагогічний аналіз – основний метод контролю в структурі та змісті будь якої педагогічної системи. Критеріями оцінки результативності при аналізі можуть бути: збіг реальних знань учнів з їхніми природними можливостями, знаходження раціональних способів розв'язування завдань, уміння визначити цілі, вміння аналізувати результати власної діяльності, практичне застосування результату своєї діяльності.

Критерії оцінки результатів процесу: діагностика вчителя в зоні ближнього розвитку учня, дидактична діагностика навченості, підсумкова успішність, аналіз результатів педконсіліуму.

Таким чином, аналітична діяльність допомагає вчителю встановити ступінь розриву між реальним рівнем вивчаемого об'єкту і нормою. Вивчення реального якісного стану об'єкту – необхідна умова для передбачуваної розробки головних напрямків, змісту, та методів подальшої діяльності. Так здійснюється педагогічний прогноз. Прогнозування – наукове дослідження особливого роду, предметом якого є не тільки тенденції, а й перспективи розвитку педагогічних явищ. Прогнозування як особливий вид умовного передбачення допомагає вчителю планувати майбутні результати, передбачати проблеми, які необхідно долати в процесі реалізації плану. Відбувається моделювання майбутньої діяльності. Моделююча функція забезпечує розроблення перспектив, еталонів та орієнтирів педагогічної діяльності.

Щоб молодий учитель “відкрився”, виявив творчу і інтелектуальну активність, прагнув виробити в собі відповідні практичні навички необхідно допомогти йому. Для цього в Криворізькій педагогічній гімназії розроблено і впроваджується модель формування компетенції молодого вчителя. Модель являє собою низку зв'язаних між собою факторів, які зумовлюють виконання цілісної педагогічної дії. Як видно за схемою моделі, в основі її реалізації аналітично-прогностична функція компетенції.

Управління процесом навчання молодих спеціалістів здійснюється циклічно при постійному контролі, регулюванні та об'єктивній оцінці результатів. Оперативна, регулятивна та постійна діагностика всіх аспектів роботи молодого спеціаліста дає змогу зіставити рівень індивідуальної діяльності з нормативами і

внести потрібні корективи. Поєднання контролю з самооцінкою молодого вчителя допомагає йому усвідомлювати динаміку зростання аналітико-прогностичної компетенції, наставникам – налагодити цілеспрямовану роботу зі своїми підопічними.



Згідно реалізації моделі відбувається поточна регуляція дій молодих спеціалістів, вони працюють у творчих динамічних групах за обраною науково-методичною проблемою. Робота з молодими спеціалістами відбувається як в межах предметних кафедр, так і на рівні закладу, через науково методичні семінари, рольові ігри, практикуми, тренінги. Завдяки наполегливому, цілеспрямованому методичному керівництву вчителів-наставників молоді спеціалісти працюють у творчих лабораторіях, розробляють моделі-зразки фрагментів уроків за компонентами: організаційно-цільовим, проектувальним, стимулюючо-мотиваційним, змістовим, комунікативним, оцінно-результативним.

Становлення особистості молодого вчителя, формування його професійних навичок педагогічного прогнозу й аналізу відбувається у двох напрямках. З одного боку, це науково-обрунтований вплив на мотиваційну сферу, а з іншого – щоденне формування компетенції молодого спеціаліста шляхом перетворення наукових знань колишніх студентів на засоби їх реалізації у діяльності.

Оскільки молодий учитель є проектувальником, конструктором, організатором навчального процесу, то наголос у програмі його навчання зроблено на підвищенні аналітично-

прогностичної грамотності засобами тренінгів та активних форм методичної діяльності.

На таких тренінгах молоді вчителі усвідомлюють не лише зміст, а способи дій суб'єктів співпраці, вчать чітко визначати основні позиції діючих осіб та моделюють зв'язки і співвідношення спільної діяльності вчителя й учня.

Одній із версій такого тренінгу є методичний ринг, проведення якого забезпечує набуття навичок аналізу, як головного чинника ефективного розвитку професійної рефлексії.

Визначальною ідеєю методичного рингу є те, що під час його проведення забезпечується вплив на змістову, процесуальну та поведінкову сторони професійного росту молодого фахівця. Він за своєю методичною формою має характер змагання, чим зумовлює набуття молодими вчителями якостей лідерів, високоефективних особистостей.

Тому за новою моделлю управління, в якій контроль замінено на допомогу, підтримку, довіру, методичний менеджмент доповнюється лідерством. Лідерство – це пусковий механізм саморозвитку, якій відбудовує ланцюжок творчості у педагогічному колективі. Це єдиний можливий спосіб інноваційного розвитку вчителя.

Зміст і форми методичного рингу розроблено в Криворізькій педагогічній гімназії; вони являють собою інноваційну форму навчання молодих спеціалістів. За методикою проведення методичний ринг має таку структуру:

- діяльнісне моделювання фрагментів уроків за окремими компонентами учителями-наставниками і молодими спеціалістами;
- практично-діяльнісна реалізація змодельованих фрагментів уроків вчителями-наставниками;
- відвідування фрагментів уроків молодими спеціалістами;
- розподіл молодих спеціалістів на групи, жеребкування щодо вибору фрагменту для аналізу;
- колективна діяльність щодо підготовки якісного аналізу фрагменту уроку;
- презентація групового аналізу у формі творчого проекту: мета-процес–результат;
- ринг-презентація кожної групою контрааналізу, визначення

суперечностей, протиріч під час аналізу в групі супротивника.

Діяльність у колективному проєкті – це виявлення форм особистісної активності, яка забезпечує важливі для педагогічної праці предметно-професійні та соціальні якості молодого вчителя. Проєктне навчання не тільки спонукає до вмотивованої доцільної діяльності, але й використовує безліч дидактичних підходів, що забезпечують розвиток аналітично-прогностичних умінь на всіх рівнях: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, узагальнення.

У ході рингу група-супротивник створює систему суперечливих та провокаційних запитань у відповідності до проведеного аналізу. У ході боротьби ініціативна група разом з учителями-наставниками визначає переможців рингу – групу, яка більш компетентно виконала завдання. У руслі такої спільної співпраці здійснюється перетворення статичного змісту освіти на динамічний.

Опановуючи норми компетентних предметних дій і взаємин у ході вирішення педагогічних задач тренінгу, молоді вчителі усвідомлюють вимоги до принципів аналізу і прогнозу. Це не просто формальне пристосування до потреб практики, а адаптивна тактика розвитку змісту освіти і методів дидактичної творчості молодих спеціалістів.

Після таких тренінгів молоді вчителі усвідомлюють таку систему навчання, яка охоплює всі компоненти – від постановки мети й конструювання навчального процесу до перевірки його ефективності, причому орієнтуючись на процес, а не на результат, і вчать оцінювати учня за рівнем зростання, щодо минулих досягнень.

У ході тренінгу молодий спеціаліст усвідомлює, що кожен етап уроку має свій дидактичний блок. Саме в цьому полягає прогностична функція цілепокладання і реалізується основний закон різнорівневого навчання. Беручи участь у плануванні фрагменту, молодий спеціаліст дійде до висновку, що посилення практичної і творчої складових уроку відбувається поступово. На змістово-пошуковому етапі відбувається лише “примірювання” складності навчальної інформації до різних можливостей.

На контрольній-смысловому етапі відбувається узгодження і корекція дій, визначення ступеню оволодіння темою учнями.

Організація способів дій – це і є діяльнісне моделювання, яким повинен оволодіти молодий спеціаліст. Діяльнісне моделювання – це не особливості викладання предмету, це формування видів учнівської діяльності, які передбачають набуття компетенцій. Процес діяльнісного моделювання залежить одночасно від аналізу ситуації до формування способів виконання необхідних дій.

На адаптивно-перетворюючому етапі здійснюється розвиток і тренування здібностей засобами нарощування вимог, плановим введенням елементів дискомфорту, протиріч, що забезпечують перевід знань у вищий творчий рівень.

Провідним механізмом у реалізації структури методичного рингу є розвиток у молодих учителів педагогічної інтуїції, пошук і відбір аргументації під час осмислення аналізу етапу уроку, самоконтроль за рухом власних роздумів, взаємоконтроль при створенні контрпитань і контраргументів.

Реалізація педагогічного прогнозу неможлива без розвитку аналітичних умінь молодого спеціаліста, він не лише повинен вміти слухати, чути і розуміти учня, йому необхідно конструктивно його критикувати, оцінювати результат його просування, а якщо результат не досягнуто, то знати чому?

Починаючи роботу з учнями на вихідному поточному рівні, вчитель стимулює їхнє зростання і самореалізацію.

Здійснення поточного регулювання забезпечує координацію подальших дій, оцінювання процесу діяльності. Визначаються якісні та кількісні зміни окремих учнів, класів, паралелей. Прогнозується шлях подальшого розвитку на основі аналізу невикористаних резервів. Учитель визначає умови, які необхідно створити, щоб дійти до результату.

Таким чином, молодий вчитель усвідомлено підходить до здійснення педагогічного моніторингу. Моніторинг складається з декількох етапів. На першому етапі обирається разом з учнем навчальна мета і виставляється прогноз у відповідності до теми, що вивчається. І тут важливим фактором виступає здійснення поелементного аналізу, згідно якого будується корекційна робота.

Другий етап – прогнозована робота вчителя: складання технологічної карти з теми. Проектування навчальної діяльності гарантує досягнення високих результатів, забезпечує здійснення зворотного зв'язку, диференціацію та індивідуалізацію.

Складаючи технологічну карту, молодий учитель користується вимогами Державного стандарту і різномірним календарним плануванням. Спираючись на загальну мету, вчитель складає програму досягнення учнями (різними за засвоєннями), розробляє зразки і тестові завдання проміжних результатів, визначає дозування самостійної роботи учнів, необхідної для успішного проходження діючого етапу.

Поступово створюються механізми для відстеження змін та спрямування їх на заданий результат.

У 2006-2007 н.р. педагоги Криворізької педагогічної гімназії, в тому числі, і молоді спеціалісти, до підсумкової науково-методичної конференції підготували узагальнюючі матеріали педагогічного моніторингу класів – паралелей, в яких вони працюють. У цих дослідницьких роботах учителі на основі самоаналізу простежили досягнення учнями запрограмованого результату на основі вивчення будь – якої теми. Здійснення поточного самоаналізу і самокорегування було представлено у вигляді розроблених тестових завдань, згідно диференціації та індивідуалізації.

Аналітична і прогностична функція цих робіт була відбита у процесі самомоніторингу, у текстовому аналізі найшли відображення якісні зміни, здійснено перегрупування учнів за результатами поточного оцінювання та якістю виконання тестових завдань.

Центральною ланкою цих робіт є реалізація прогностичної функції. Кожен учитель зміг встановити причини, чому не досягнуто якісного результату в окремих учнів згідно з висунутим прогнозом, а також була розроблена стратегія спільної роботи з цими учнями по досягненню якісного результату на основі виділення невикористаних резервів.

Таким чином, досконале володіння аналітико-прогностичними навичками – це шлях до формування професійної рефлексії, яка є постійно діючим стимулом самовдосконалення, особистісного та інноваційного зростання молодого педагога. Одним із важливих аспектів рефлексивних характеристик особистості є здатність її до саморозвитку, який відбувається не стихійно, а завдяки цілеспрямованим психолого-педагогічним впливам.

Література

1. Даніленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю. – К.: Логос, 1998. – 140 с.
2. Інноваційні педтехнології: навчальний посібник / За ред. Дичківської І.М. – Київ: Академ видання, 2004. – 186 с.
3. Олійник В.В. Система педагогічної освіти та педагогічних інновацій / Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 4. – С. 65-67.
4. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыты, разработки, теории инновационных процессов в образовании. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

М.В.Федоренко

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ СУБ'ЄКТНОГО ПІДХОДУ

Головна мета статті полягає у визначенні професійно значущих якостей педагога у контексті суб'єктного підходу, дослідженні сформованості професійно-ціннісних орієнтацій, визначенні мотивації вибору професії, виявленні професійної спрямованості студентів.

In the article the author defines teacher's main professional qualities in the context of the subject approach, research's the forming of professional valuable orientations, defines motives of the choice of the profession, reveals student's professional tendencies and skiles of setting their professional aims.

В умовах реформування освіти значно посилюються вимоги до особистості сучасного вчителя: рівня його професіоналізму, розвитку самосвідомості, сформованості професійно значущих якостей.

У сучасному суспільстві, де постійно відбуваються соціальні зміни, які вимагають від особистості перегляду своїх життєвих стратегій, роботи по самовдосконаленню, проблема становлення особистості професіонала з розвиненою суб'єктною позицією стає надзвичайно актуальною. Отже, одним із провідних завдань вищої педагогічної освіти на сучасному етапі стає підготовка фахівця, здатного творчо й ефективно здійснювати

професійну діяльність, брати на себе відповідальність, тобто бути суб'єктом професійної діяльності.

Проблема формування професійно значущих якостей стала предметом дослідження багатьох науковців. Так, Ф.Гоноболін, В.Крутецький, Т.Хрусталева розглядають професійно значущі якості як педагогічні здібності. Інші дослідники, зокрема, Н.Кузьміна та Л.Мітіна, виокремлюють професійно значущі якості в контексті професійно-педагогічної діяльності. Ряд вчених, таких як В.Сластьонін, Ю.Поваренков, В.Шадриков та інші розглядають професійно значущі якості як важливі риси особистості професіонала.

У сучасних дослідженнях особистість педагога все частіше розглядається з позиції суб'єктного підходу, де вчитель виступає суб'єктом професійної діяльності, а його суб'єктні якості є професійно значущими. Отже, розглянемо деякі характеристики суб'єктності.

Вивчаючи структуру особистості вчителя-професіонала, І.Зимняя структурувала суб'єктні властивості (якості, характеристики, фактори) у чотири групи: психофізіологічні (індивідні) якості суб'єкта як передумови здійснення ним його суб'єктної ролі, що виступають у якості задатків, здібностей; особистісні властивості, включаючи спрямованість; професійно-педагогічні й предметні знання та вміння як професійна компетентність у вузькому сенсі.

Виокремлені групи суб'єктних властивостей розглядаються І.Зимньою як компоненти структури суб'єкта педагогічної діяльності [3, с. 142].

Спираючись на провідну тезу суб'єктного підходу щодо ставлення особистості до іншої людини, О.Волкова зазначає, що суб'єктність педагога виражається не тільки у ставленні вчителя до себе як до суб'єкта власної діяльності, але й у ставленні до учнів як до суб'єктів їх власної діяльності. У поняття "суб'єктність педагога" О.Волкова включає такі властивості особистості, як: активність; здатність до рефлексії; свобода вибору та відповідальність за нього; унікальність; розуміння та прийняття іншого; саморозвиток [1].

Розвиваючи ідею О.Волкової, у доповнення до виділених характеристик І.Серьогіна до структури суб'єктності педагога

включила такі якості, як свідому творчу активність та усвідомлення своєї унікальності [5].

О.Лебедєв пропонує описувати суб'єктні властивості у контексті суб'єктної позиції педагога, до структури якої включає: мотиваційно-ціннісний компонент, що відбиває спрямованість особистості на професійно-педагогічні цінності, утвердження себе в професійно-орієнтованій діяльності, самореалізацію в цій діяльності, розкриття свого творчого потенціалу; когнітивно-творчий компонент, що відбиває інформованість про професійну діяльність і самостійне творче осмислення психолого-педагогічної інформації, співвідношення теорії з практичною реалізацією через планування, моделювання; регуляційно-діяльнісний компонент, який відповідає за реалізацію стратегії в професійно-орієнтованій діяльності [4].

Наведені підходи до розгляду суб'єктних якостей педагога дають нам можливість говорити про те, що суб'єктність педагога уявляється інтегруючою властивістю, на базі якої розвиваються інші професійно значущі якості.

На основі проведеного теоретичного аналізу ми виділили наступні професійно значущі якості педагога, які характеризують його як суб'єкта професійної діяльності:

- педагогічна активність;
- свідома мотивація вибору професії педагога;
- професійно-педагогічна спрямованість;
- сформованість професійно-ціннісних орієнтацій;
- здатність до рефлексії;
- цілепокладання;
- компетентне вирішення професійно-педагогічних завдань (прийняття ефективних педагогічних рішень).

У процесі формувального експерименту ми з'ясували, що із виділених нами професійно значущих якостей педагога, які формуються протягом всього навчання, є якості, що найбільш інтенсивно складаються на 1-3 курсах навчання. Це – педагогічна активність, свідома мотивація вибору професії педагога, професійно-педагогічна спрямованість, професійно-ціннісні орієнтації, здатність до рефлексії.

У контексті нашої роботи та моніторингу якості професійної підготовки фахівців педагогічної освіти, який

здійснюється на психолого-педагогічному факультеті ЛНПУ імені Тараса Шевченка кафедрою дошкільної та початкової освіти, нами було проведене лонгітюдне дослідження процесу формування виокремлених професійно-значущих якостей у студентів спеціальності „Початкове навчання” протягом трьох років навчання, яке дозволило виявити його динаміку. В експерименті брали участь дві групи студентів з першого по третій курс кількістю 55 осіб. Оскільки дослідження мало лонгітюдний характер, то вибірку складала ті ж самі студенти протягом трьох років навчання.

Для діагностики сформованості професійно-ціннісних орієнтацій студентам була запропонована методика „Визначення життєво-професійних цінностей”, яка включає 34 твердження, з них 13 тверджень були професійно орієнтованими. Ми запропонували вибрати та розташувати життєво-професійні цінності за ранговими місцями - від найменш значущої до найбільш значущої цінності. Аналіз виборів, які студенти поставили на перше – п’яте місце, показав такі результати. Більшість студентів першого курсу на перше місце поставили здоров’я – 25 %; на друге – наявність хороших і вірних друзів – 16,7 %; на третє – цікаву роботу – 16,7 %; на четверте ще раз – наявність хороших і вірних друзів – 16,7 % (що було несподіваним і свідчить, на нашу думку, про те, що такий вибір є протиположним нестійкому суспільному клімату); на п’яте – кар’єрне зростання – 13,9 %.

Ті ж самі студенти на другому курсі зазначили наступні варіанти виборів. Такі життєво-професійні цінності, як здоров’я і суспільне визнання студенти другого курсу вивели на перше місце по 18,20 %; на другому місці – любов до дитини – 18,20 %; на третьому – професійна компетентність – 13,66 %; на четвертому – вміння розуміти дитину – 13,66 %; на п’ятому – наявність хороших і вірних друзів – 13,66 %. На третьому курсі для студентів на першому місці постає любов до дитини – 23 %; на другому – професійна компетентність – 17,65 %; на третьому – кар’єрне зростання – 17,65 %; на четвертому – спілкування з учнями, колегами, батьками – 17,65 %; на п’ятому – вміння розуміти дитину – 17,65 %.

Таким чином, аналіз результатів проведеного дослідження за методикою „Визначення життєво-професійних цінностей”

показує динаміку росту професійних цінностей, які не були домінуючими на першому курсі, оскільки більшість студентів обирало життєві цінності – здоров'я і наявність хороших і вірних друзів, протягом навчання в університеті. На другому й третьому курсах опанування спеціальних знань з циклу психолого-педагогічних дисциплін, серед яких наскрізно читалися спеціальні професійно спрямовані курси (вирішення педагогічних ситуацій, моделювання професійної діяльності тощо), студенти переважно обирають професійні цінності та цінності, що допоможуть їм в опануванні професії.

Також у ході нашого дослідження ми спробували визначити мотивацію вибору професії, застосувавши відповідну анкету з 14 питань.

Для визначення мотивації вибору професії студентами ми зосередилися на аналізі відповідей на запитання “Чому я обрав професію вчителя?”. Відповіді студентів першого курсу показали, що немотивованих виборів виявилось 7,15 %; мотивованих – 92,85 %. У студентів другого курсу мотивовані вибори склали 85,66%; немотивовані – 14,34 %. На третьому році навчання студенти показали такі результати: 5,9 % – немотивовані вибори професії; 94,1 % – мотивовані вибори професії.

Не дивлячись на те, що на другому курсі чисельно зменшилась кількість мотивованих виборів, але змістовно рівень мотивації вибору студентами професії виріс. У процесі навчання в студентів відбувається зміна ієрархії мотивів вибору професії. На першому курсі більшість студентів (71,45 %) мотивують свій вибір професії любов'ю до дітей, бажанням спілкування з ними. Другий курс у виборі професії також віддає перевагу любові до дітей (45,65 %), але 11,36 % відповідей вказують на більш високий, усвідомлений рівень мотивації у своєму виборі, про що свідчать такі відповіді, як: “щоб покращити якість освіти”, “відчуваю, що зможу стати хорошим учителем”, “це те, чим я хочу займатися в майбутньому”. Третій курс мотивує свій вибір професії тим, що їм подобається спілкуватися з дитиною (82,34 %); 11,77 % студентів хочуть бути компетентними фахівцями в обраній галузі, що теж говорить про більш усвідомлену мотивацію вибору професії.

Отже, за результатами проведеної діагностики можна зазначити, що професію більшість студентів обирають свідомо, в

процесі навчання у майбутніх педагогів змістовно змінюється структура мотивів, зростає усвідомленість мотивів вибору професії. Тобто, усвідомленість мотивації вибору професії можна вважати, на нашу думку, однією із професійно значущих якостей педагога, яка формується у студентів у процесі навчання у ВНЗ.

Важливим аспектом професійної педагогічної підготовки ми вважаємо розвиток цілепокладання, що з точки зору значної частини дослідників цього аспекту (Н.Кузьміна, В.Сластьонін, Л.Карпова, Н.Ничкало та інші) є однією з провідних характеристик суб'єкта професійної діяльності. Одним із завдань нашого дослідження щодо формування Я-образу педагога було вивчення здатності студентів бачити свою майбутню професійну мету й свідомо її визначати.

Під час анкетування ми проаналізували відповіді на запитання "Моя професійна мета?". Ми отримали наступні відповіді: 37 % студентів першого курсу хочуть стати хорошим фахівцем; 13 % – знайти хорошу роботу; 50 % показали розрізнені відповіді, а саме: закінчити ВНЗ з відзнакою, виховати морально здорових дітей, досягти будь-якої мети тощо. Студенти другого курсу дають такі відповіді: 25 % – навчити дітей (певним знанням); 18,75 % – стати компетентним педагогом; 18,75 % – виховати особистість; 15,62 % – не визначили професійної мети; 6,25% – бажають досягти поваги оточуючих; 6,25% – хочуть досягти високих професійних цілей; 3,13 % – хочуть мати активне діяльнісне життя; 3,12 % – орієнтовані на отримання знань. Трьохкурсники відповіли таким чином: 52,94 % – хочуть стати професіоналом; 17,64 % – у всьому досягти хороших результатів; 11,76 % – навчати дітей; 11,76 % – орієнтовані на отримання знань; 5,9 % – бути цікавим іншим.

Підсумковий аналіз показує, що переважна кількість студентів не бачать своєю майбутньою професійною метою всебічний розвиток дитини. Більшість відповідей носили особистісні мотиви визначення професійної мети.

Так, на першому курсі 80 % студентів при визначенні професійної мети користувалися особистісними мотивами і тільки 20% відповідей були спрямовані на особистість учня. У студентів другого курсу 37,5 % відповідей були спрямовані на власну особистість студентів і 43,75 % студентів професійною метою

вважають розвиток особистості учня. На третьому курсі 11,76 % студентів визначили професійну мету, яка направлена на розвиток учня, інші відповіді носили особистісні мотиви. Також є невелика кількість студентів, які взагалі не визначили професійну мету. Отримані результати свідчать про те, що студент недостатньо усвідомлює себе суб'єктом професійної діяльності, оскільки не виявляє повною мірою однієї з головних ознак суб'єктності – орієнтації на розвиток особистості іншого, тобто у нашому контексті – особистості учнів. Отже, цілеспрямований розвиток суб'єктних професійно значущих якостей у майбутніх педагогів є однією з передумов підвищення якості освіти.

У ході експерименту ми провели діагностику на виявлення професійної спрямованості студентів за методикою Т.Дубовицької [2]. Отримані результати показали, що 70 % студентів виявили високий рівень професійної спрямованості; 30 % – середній. Отримані дані свідчать про те, що майбутня професія подобається студентам і вони бажають навчатися професії, яку обрали.

Перші результати замірів свідчать про те, що професійно значущі якості, які характеризують педагога як суб'єкта професійної діяльності, формуються в процесі навчання у ВНЗ за умови створення відповідного освітнього середовища. Проведене нами дослідження дозволяє також зробити висновки і про те, що протягом навчання в університеті простежується динаміка зміни ціннісних пріоритетів – від життєвих до професійно орієнтованих цінностей. Виявлений студентами рівень професійної спрямованості свідчить про достатньо свідомий вибір ними професії і вони бажають навчатися обраному фахові.

Сьогодні важливо звернути увагу на формування професійно значущих якостей, які будуть характеризувати вчителя як суб'єкта професійної діяльності, тому що у процесі фахової підготовки ми переважно формуємо здатність до саморозвитку вчителя, але не враховуємо, що змістом педагогічної праці є всебічний розвиток особистості учня.

Таким чином, експериментальні дані наголошують на необхідності зміщення акцентів професійної підготовки майбутніх педагогів з когнітивної орієнтації на формування їх суб'єктних властивостей, які, на нашу думку, є мета-якостями в структурі особистості професіонала.

Подальшими перспективами нашого дослідження ми вважаємо цілеспрямоване формування професійно значущих якостей педагога в контексті суб'єктного підходу, де в першу чергу змістом педагогічної діяльності є розвиток особистості учня.

Література

1. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Автореф. дис. док. психол. наук.: 19.00.07. / Нижегородский институт развития образования. – Нижний Новгород, 1998. – 50с.
2. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82-86.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
4. Лебедев А.С. Формирование субъектной позиции в творческой деятельности у студентов педколледжа: Автореф. дис. к.п.н.: 13.00.01. / Московский педагогический государственный университет. – М., 2001. – 20 с.
5. Серёгина И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: Дис...канд. пед. наук. – М., 1999. – 154с.

В.М.Жукова

ВИВЧЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

В статье рассматривается изучение уровня подготовленности абитуриентов на физико-математические специальности ВУЗ к применению средств ИКТ. Выделяются группы критериев ИК у будущих учителей математики.

The article deals with the study of level of the preparation of the using of the informatics technology of the school-leavers on the physics and mathematics department of the highschool. The groups of the formation's criteria of the inform competence are selected by the future teachers of the mathematics.

Дуже актуальним у наш час стало питання інформатичної компетентності спеціаліста, що сприяє успішному самовизначенню молоді у світі праці, неперервної освіти, міжособистісних

стосунків, але головне – це одна із умов дійсного розвитку і самореалізації особистості. Тому завданням освітнього процесу вищих навчальних закладів є формування інформатичних компетентностей спеціаліста, зокрема вчителя математики, як частини його професійної підготовки. Під інформатичною компетентністю вчителя математики розуміємо особливий тип організації предметно-соціальних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності, і вказує на рівень освоєння фундаментальних понять сучасної математики та інформатики, досвід роботи з пакетами математичних програм, та на рівень оволодіння і використання інформаційних і інтернет-технологій в освітньому процесі.

Сьогодні вже накопичено певний досвід використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі, який висвітлюється у працях: Г.Г.Аракелова, А.П.Єршова, М.І.Жалдака, Н.М.Жарикова, В.М.Монахова, Є.Ф.Зеєра, Є.Д.Маргуліса, Л.А.Кузнєцова, Т.В.Миньковича, Ю.А.Первина, Й.Я.Ривкінда, А.А.Тесленко та ін.

Зміст поняття інформатичної та інформаційної компетентності особистості розкривається в роботах П.В.Беспалова, І.М.Смирнової, А.Н.Зав'ялової, Р.Р.Камалова, К.К.Коліна, В.В.Недбай, А.А.Тутолміна, І.Ю.Хлобистової. Проблеми формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя розглянуті М.Б.Лебедевою, Н.В.Геровою, Н.Х.Насировою, С.Д.Каракозовим, О.Н.Шиловою.

Незважаючи на велике наукове й практичне значення цих досліджень, ряд аспектів вимагають подальшого вивчення. Цілісний підхід до формування інформатичних компетентностей педагога в сучасному педагогічному знанні знаходиться в стадії становлення. Тим часом зрозуміло, що становлення інформаційного суспільства, зміни в його культурі, способі життя людини, освіти і т.д. вимагають формування нового типу компетентності педагога – інформатичного як частини загальної компетентності фахівця.

Цілі статті: уточнити початковий рівень сформованості знань, умінь і навичок вступників на фізико-математичні спеціальності ВНЗ у галузі ІКТ, виділити групи критеріїв сформованості інформатичних компетентностей у майбутніх

учителів математики.

Система формування інформатичних компетентностей учителя математики у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі має бути своєрідною проекцією їхньої майбутньої професійної діяльності на навчальну діяльність, яку вони виконують протягом навчання у ВНЗ. У результаті навчання студенти, крім засвоєння теоретичних основ та набуття певних, професійно значимих умінь і навичок, повинні усвідомити необхідність застосування ІКТ, у них має бути сформовано високий рівень мотивації та психологічну готовність до використання ІКТ.

Побудова методичної системи навчання неможлива без попереднього вивчення можливих (які закономірно виявляються або виявляються як середньостатистичні) особливостей суб'єктів навчання. Стосовно проблеми нашого дослідження актуальними є як особистісні характеристики, суттєві для навчання більшості теоретичних дисциплін, так і деякі інші, характерні для процесу діяльності індивіда з використанням ІКТ [1; 2; 3; 4].

Не менш суттєвим для визначення оптимальних організаційних форм, методів та засобів навчання основам інформатики, які є базою інформатичних компетентностей взагалі та інформатичних компетентностей учителя математики зокрема, є уточнення початкового рівня сформованості знань, умінь і навичок студентів у галузі ІКТ.

Як показали результати констатувального експерименту, рівень підготовленості абітурієнтів на фізико-математичній спеціальності ВНЗ до застосування засобів ІКТ, і, як наслідок рівень сформованості інформатичних компетентностей, є явно недостатнім. Спостерігається також значна полярність рівня підготовленості – частка підготовлених осіб, які вміють використовувати комп'ютер для вирішення досить складних задач, становить 3 %, а частка осіб, які підготовлені на низькому рівні, становить приблизно 40 % (за даними 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007 навчальних років, Луганський національний педагогічний університет). Це зумовлює не тільки труднощі в організації навчального процесу, реалізації принципів дидактики, а й у побудові навчально-виховного процесу з психологічної точки зору.

Невисокий рівень готовності студентів до використання

ІКТ у навчанні зумовлює необхідність створення такого навчально-виховного процесу, який був би спрямований, зокрема, на створення рівних можливостей для студентів з різним рівнем підготовленості.

Суттєвим фактором, який необхідно враховувати при формуванні моделі навчального процесу, є психологічна неготовність до використання ІКТ, негативне ставлення до самого процесу діяльності з використанням ІКТ, які наявні у деяких студентів. Створення умов формування психологічної готовності студентів, майбутніх вчителів, до використання ІКТ у навчальній діяльності може бути предметом самостійного дослідження. Разом з тим, неможлива побудова результативної системи формування інформатичних компетентностей майбутнього вчителя математики без пошуку шляхів вирішення даної проблеми.

Для забезпечення максимально адекватної описової характеристики рівнів сформованості інформатичних компетентностей студентів ми вважали за доцільне спиратися на такі узагальнені параметри: “професійна підготовка вчителя математики”, “психологічна готовність до роботи з комп’ютерними технологіями”, “використання інформаційних технологій у навчальній та професійній діяльності”.

Рівень сформованості інформатичних компетентностей може бути визначений за наявністю або відсутністю сформованості зазначених параметрів. Критеріальний апарат, який використовується для визначення рівня сформованості інформатичних компетентностей, включає як параметри, що можуть бути об’єктивно визначені, так і параметри, значення яких є результатом самооцінки суб’єктів дослідження.

Таку складову інформатичної компетентності, як уміння використовувати конкретні програмні засоби, досить просто оцінити шляхом проведення контрольних зрізів рівнів навчальних досягнень, які проводяться після вивчення курсу “Основи інформатики”. Інформатична компетентність як інтегративна властивість особистості вчителя математики може бути оцінена за результатами засвоєння навчального матеріалу курсів “Основи інформатики”, “Комп’ютерні технології”.

Психологічну готовність учителя до роботи з комп’ютерними технологіями охарактеризувати досить складно.

Для визначення цього параметру визнано за доцільне використання таких методів дослідження, як анкетування, бесіда, педагогічне спостереження, аналіз індивідуально-творчих завдань, виконаних студентами-практикантами, підсумкових матеріалів (звітної документації) з педпрактики. Визначення ступеня психологічної готовності вчителя математики до використання комп'ютера у професійній діяльності може бути здійснений за методикою В.О.Ядова [5].

Параметр “професійна підготовка” на початковому етапі навчання визначався цими ж методами, а на остаточному етапі – за результатами проходження студентами педагогічної практики та результатами самостійної навчально-пошукової діяльності, за якістю та кількістю підготовлених студентами-випускниками дипломних робіт.

Значення відповідного параметру “використання інформаційних технологій у навчальній та професійній діяльності” може бути оцінене за результатами засвоєння студентами навчального матеріалу спецкурсу “Методика використання комп'ютера в математиці”, в процесі проходження педагогічної практики (вміння застосовувати засоби ІКТ у навчальному процесі).

Спробу певної конкретизації критеріїв, які були покладені в основу нашої роботи з огляду на своєрідність феномену “інформатична компетентність особистості” було проведено, враховуючи особливості професійної діяльності вчителя математики, визначені у Галузевому стандарті вищої освіти за освітньо-кваліфікаційною характеристикою бакалавр, за спеціальністю “6.080100 Математика”.

Виходячи з теоретичних засад та за результатами проведеного дослідження, було визнано доцільним виділити такі групи критеріїв сформованості інформатичних компетентностей учителя математики:

- мотивація діяльності вчителя;
- теоретична підготовленість учителя математики до використання інформаційно-комунікаційних технологій у школі;
- характеристика педагогічної діяльності, яка відбиває ступінь сформованості елементів інформатичної компетентності

вчителя математики;

- практична підготовленість учителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій у школі.

Складниками означеного нами мотиваційного компонента виступають усвідомленість студентом приєднання системи освіти в інформаційні процеси та потреби оволодіння професією вчителя математики, зокрема такою її складовою, як здатність до викладання математики з використанням ІКТ, наявність професійно-значимих інтересів та установок, самовдосконалення та прагнення до самовдосконалення у сфері застосування ІКТ.

Результати досліджень вказують також на те, що лише при постійному включенні студентів у ситуацію, зорієнтовану на оволодіння ними знаннями, уміннями й навичками, застосування нових інформаційних технологій навчання у практиці роботи в школі відбуваються суттєві зрушення у професійній свідомості та наступній професійній діяльності.

Таким чином, завдання формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів математики вимагає не тільки коригування змісту навчання відповідно до зазначеного. Перспективою подальших розвідок у даному напрямку є розробка педагогічних умов, які б забезпечували формування основ інформатичних компетентностей. Їх застосування дало б можливість гарантувати певний, достатньо високий рівень інформатичних компетентностей майбутнього вчителя математики.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Модульне навчання: Посібник. – К.: ІСДО, 1993. – 286 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогические технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
3. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр “Просвіта”; Пошуково-видавниче агентство “Книга пам’яті України”, 2000. – 368 с.
4. Панченко Н.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів педвузів до використання нових інформаційних технологій: Дис... канд. пед. наук. – К., 1994. – 131 с.
5. Ядов В.А. Опыт интеграции социологического образования в вузе и научных исследованиях // Социологические исследования. – 2002. – № 2. – С. 23-34.