

О.М. Письменний, А.О.Куцик, О.В.Порохненко
ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ-СПОРТСМЕНІВ

Робота посвячена підвищенню успішності в спортивній діяльності студентів-волейболістів. Представлені показателі фізичного розвитку та фізичної підготовленості. Подані рекомендації, способуючі збільшенню ефективності навчально-тренувального процесу.

The article dwells on the problem of success improving in sport activity among volleyball players. The data of students' physical development and training are presented. The recommendations on effective improving of the learning-and-training process are suggested.

Волейбол серед школярів і молоді є улюбленою грою, популярність якої з часом все більше зростає. Волейбол створює передумови для формування у зростаючого покоління соціально вартісного і професійно важливого комплексу психічних якостей і властивостей особистості. Гра в волейбол вимагає максимальної рухової і психічної активності.

Проблема збільшення рівня функціональної підготовки студентів волейболістів в сфері теорії фізичної культури потребує нових шляхів вирішення з урахуванням досліджень сучасних фахівців, направлених на покращення спортивної підготовки студентства, підвищення успішності, популяризації спорту.

Мета дослідження: розкрити суть проблеми збільшення рівня функціональної підготовки студентів-волейболістів і на основі сучасних досліджень зробити певні висновки та запропонувати нові шляхи вирішення проблеми.

Об'єкт дослідження: показники фізичного розвитку та фізичної підготовленості студентів-волейболістів.

Предмет дослідження: рівень функціональної підготовки студентів-волейболістів.

Завдання: проаналізувати рівень функціональної підготовки студентів-волейболістів, дати рекомендації щодо його підвищення.

Методи дослідження: визначення суті волейболу через з'ясування його особливостей, загальної фізичної підготовки студентів-початківців, констатування ситуації щодо рівня підготовки студентів-волейболістів на даному етапі, аналізування правил гри, ходу гри, технічних прийомів та поглядів сучасних фахівців на шляхи

до вдосконалення технічної майстерності, процесів сприйняття та видів тренування, які цьому сприяють, висловлення власних висновків.

Вдосконалення навчально-виховного процесу з фізичного виховання повинно обґрунтовуватися, в першу чергу, реальним станом фізичного розвитку і фізичної підготовленості студентів. Виходячи з цього, ми поставили за мету в більш широкому аспекті вивчити складові структури та рівні фізичної підготовленості студентів – першокурсників і тим самим створити передумови для розробки комплексів фізичних тренувань задля корекції недоліків.

У юнаків-спортсменів (42 особи віком 20 років) реєстрували показники фізичної працездатності (ІГСТ у 3-хвилинній модифікації), аеробно – анаеробної продуктивності (час бігу на дистанцію 1000 і 3000м), антропометричного статусу (маса і довжина тіла, ОГК, екскурсія), силової та динамічної витривалості (кількість підтягувань, розгинань рук в упорі на підлозі, присідань на одній нозі, розгинань тулуба з набивним м'ячем вагою 3 кг за головою), швидкості (час бігу на дистанцію 30м з ходу, 60 и 100м зі старту), динамічної сили ніг (результати у стрибках в довжину з місця і час бігу на дистанцію 30м з низького старту), абсолютної статичної сили і витривалості до граничного та половинного зусилля (максимальна сила спини і кисті та час утримання максимального і половинного зусилля, координаційної підготовленості (час бігу на дистанцію 30 “змієюю” між 6 перешкодами), швидкісної витривалості (час “човникового” бігу 4х30м), стану кардіогемодинаміки (пульс, кров'яний тиск по Короткову) і респіраторної системи ЖЕЛ, МВЛ, швидкість вдиху та видиху), тривалості до гіпоксії (час затримання дихання на вдиху та видиху).

На підставі експериментальних даних розраховались: індекси Кетле і Ерісмана, життєвий показник, співвідношення сили кисті та спини до маси тіла; різниця між часом бігу на дистанцію 30м зі старту і “змієюю”; співвідношення результату в стрибках у довжину з місця до довжини тіла; коефіцієнт кровообігу. Ці показники в достатній (для рішення поставлених задач) мірі характеризують фізичний стан студентів.

Виходячи з емпіричних даних (маса – $71,2 \pm 0,72$ кг, довжина тіла – $177,1 \pm 0,66$ см, індекс Кетле – $400,7 \pm 3,40$ г/см, Ерісмана $6,4 \pm 0,52$, окружність грудної клітини – $95,0 \pm 0,51$ см, ЖЕЛ – $4,0 \pm 0,07$, життєвого показника – $56,0 \pm 1,02$) та даних літератури значення цих показників відповідає належним і порівнюючи нормам, виняток утворює лише життєвий показник, значення якого свідчить про

недостатність функціональних можливостей апарату зовнішнього дихання. В цілому, фізичне розвинення обстежених студентів можна оцінювати як “середнє”.

У другому факторі високі коефіцієнти вимірювання (0,91) властиві показниками стрибка у довжину з місця та бігу на 30м зі старту, середні (0,4) – час подолання дистанції 30м з ходу, 60 і 100м зі старту. Рівень цієї підготовки, зважаючи на показники стрибків у довжину з місця ($220,0 \pm 2,7\text{см}$), часу бігу на 30м зі старту ($4,9 \pm 0,03\text{с}$) та 30м з ходу ($4,0 \pm 0,04\text{с}$), 60м ($8,7 \pm 0,11\text{с}$) та 100м ($14,0 \pm 0,09\text{с}$) відповідає характеристикам швидко-силової підготовленості студентів молоді Дніпропетровського регіону.

ІГСТ з факторною вагою, швидкість бігу на 1000 та 3000 м визначають суттєвість третього фактору. Усі три показники тісно зв'язані між собою і характеризують анаеробно – аеробну витривалість. Отже фактор може ідентифікуватися з енергетичним потенціалом студентів. Абсолютні значення змінних (ІГСТ – $52,0 \pm 0,79\text{од}$; часу бігу на 1000м $22,2 \pm 0,12\text{с}$; 3000м – $13,5 \pm 0,10\text{хв}$.) підтверджують недосконалість анаеробно – аеробних механізмів енергозабезпечення студентів

Четвертий фактор з факторною вагою являє собою єдиний показник часу затримання дихання на видиху. Отже фактор відображує тривалість організму студентів до гіпоксії. Зважаючи на час затримання ($36,4 \pm 1,70$) дихання на видиху ця тривалість знаходиться на рівні зіставлених норм.

Показники абсолютної статичної сили ти кисті з факторними навантаженнями відповідним чином визначають суттєвість останнього, п'ятого фактору. Вони залежать від показників відносної сили, маси тіла, індексів Кетле та Ерісмана. Очевидно, фактор характеризує абсолютну статичну силу, яка для кисті дорівнює $49,8 \pm 0,86\text{ кг}$, спини – $131,1 \pm 2,26\text{ кг}$. Оцінка цих значень методом індексів свідчить про достатній (у межах належних норм) рівень статичної сили першокурсників.

Проведені дослідження та їх аналіз дозволяють зробити певні висновки про структуру та рівень фізичного стану студентів на початку курсу фізичного виховання.

По перше: фізичний стан студентів, що займаються волейболом в порядку значимості визначають слідуєчі фактори: тотальні розміри тіла (26,1%), швидко-силова підготовленість (22,5%), енергетичний потенціал (15,2%), тривалість до гіпоксії (6,9%), статичної сили (2,5%).

Ці фактори на 73,2 % детермінують фізичний стан студентів. Рівні факторів, що складають структуру початкового фізичного стану студентів, неоднозначні. При наявності середнього фізичного розвитку, задовільної швидкісно – силової підготовки, витривалості до гіпоксії та статичної сили, у першокурсників знижений енергетичний потенціал, детерміновий недосконалістю механізмів анаеробно – аеробної продуктивності.

Визначення структури і рівня фізичного стану створює передумови для розробки інтегрального індексу оцінки фізичного стану і управління цим станом за допомогою сполучених тренувальних програм різного енергофізіологічного змісту. Рішення цих задач на наступному етапі дозволить оптимізувати систему управління і цим самим поліпшити фізичний стан студентів першого курсу.

Отже, технічна майстерність студентів-волейболістів залежить від багатьох факторів. Для того, щоб підвищити рівень функціональної підготовки волейболіста, в першу чергу потрібно досягти повного дотримання правил гри, а також оволодіти технічними особливостями волейболу-гри у нападі, у захисті, під час блокування.

Для підвищення успішності гравці повинні також мати необхідну інформацію про розміщення партнерів, супротивника, місце знаходження м'яча та інші особливості конкретної гри. Волейболісти-початківці досягають справжньої спортивної майстерності з початком формування спеціалізованого сприйняття, яке виникає в результаті тривалого і наполегливого тренування. Внаслідок регулярних занять волейболіст починає швидше орієнтуватись у просторі, відбувається розширення поля зору, покращення м'язо-рухового сприйняття, що сприяє не лише спортивним успіхам, але й здоров'ю.

Широке використання вправ у конкретних ситуаціях під час гри допомагає гравцям швидко реагувати в окремих випадках, добре володіти м'ячем, що забезпечує диференційоване сприйняття, яке спеціалісти називають "відчуттям м'яча".

Правильно скоординовані рухи, здатність передбачати події під час гри, уміння точно розподілити виконання запланованої дії в часі – це ознаки не лише кваліфікованих спеціалістів, але й кожного початківця, який працює над собою.

Під час удосконалення майстерності: виконання вправ, тренування, кожного разу потрібно збільшувати швидкість, не втрачаючи при цьому точності відтворення рухів, дій, що обов'язково

знадобиться в процесі гри. При дотриманні даних рекомендацій показники спортсменів-початківців значно зростають.

О.В.Малихін

ПИТАННЯ САМООЦІНКИ В КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В статье раскрывается роль и влияние самооценки на процесс организации и осуществления самостоятельной учебной деятельности студентов высших педагогических учебных заведений.

The article reveals the role and influence of self-evaluation in the process of organizing and realizing self-directed learning activities by students of higher teacher training institutions.

Проблема вивчення закономірностей і механізмів регуляції людиною своєї поведінки, діяльності – одна з центральних у педагогічній науці. Задача педагога часто полягає в тому, щоб знайти шляхи оптимізації діяльності, поведінки в цілому, з'ясувати причини визначених певних невдач чи відхилень, навчити людину, що і як робити, щоб її робота була успішною. Визначене питання безпосередньо пов'язане з проблемою ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, оскільки така діяльність на сучасному етапі розвитку вищої школи перетворюється на провідну і багато в чому забезпечує якість підготовки майбутнього фахівця сфери освіти.

Оптимізація ж будь-якої діяльності, у тому числі й самостійної навчальної, на різних етапах її формування потребує наявності уявлення про принципіальні закономірності будови процесів, які забезпечують ефективне здійснення цієї діяльності і її оцінки в широкому загальнонауковому контексті. Не є виключенням і самостійна навчальна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів, а також діяльність самооцінювання, яка виступає її невід'ємною складовою.

Відповідно, мета даної роботи полягає в тому, щоб визначити роль і вплив самооцінки і самооцінювальної діяльності на процес організації і здійснення самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Виступаючи масштабним особистісним утворенням, що виконує регулятивні функції у становленні мотиваційної, вольової, емоційної, моральної сфери суб'єкту, самооцінка має кардинальне

значення як фактор виховання, і тому особливу актуальність набувають питання педагогічного забезпечення управління процесом її формування. Однак таке управління має спиратись на наукові знання про те, як складається структура самооцінки, рівні, способи функціонування, як вони змінюються залежно від віку й у ході індивідуального розвитку, якою є міра їх стійкості й варіативності, які засоби самооцінювання забезпечують розвиток її оптимальних форм.

Перш за все, зупинимось на загальнонауковому аспекті оцінювання. На сучасному етапі оцінка стала основним предметом дослідження у такій галузі філософії як аксіологія. Різні питання цінностей і оцінки розглядаються в роботах Г.П.Предвечного, Г.О.Нечаєва, Б.О.Кислова, О.О.Івіна, В.О.Василенко. У них аналізуються проблеми природи і класифікації цінностей і оцінки, механізми оцінювального відображення, співвідношення об'єктивного і суб'єктивного, оцінювального і безоцінювального моментів у ціннісних судженнях.

В аксіологічних роботах оцінювальна діяльність особистості розглядається у двох аспектах: гносеологічному і соціальному.

З позиції гносеології оцінка представляє собою особливу форму відображення – оцінювальне відображення. Оцінка відрізняється від безоцінювальних форм відображення за декількома параметрами. По-перше, наявними є відмінності у предметі відображення. У безоцінювальних процесах відображуються так звані “об'єктні” характеристики навколишнього світу, тобто фізичні, хімічні, просторово-часові та інші властивості, котрі беруться безвідносно до суб'єкту. Оцінка ж призначена для відображення, змінення особливої групи якостей – цінностей, яку неможливо пізнати без співвіднесення їх з активно діючим суб'єктом і його потребами. По-друге, спостерігаються суттєві відмінності у механізмах і структурі.

У соціальному аспекті оцінка виступає як один з видів впливу на особистість. Поряд з іншими видами впливу – навіювання, зараження, наслідування та ін. – оцінювальні впливи мають міцний “енергетичний” заряд. Оцінювальні й самооцінювальні впливи є сильним фактором корегування поведінки і діяльності особистості. Саме тому, вивчення закономірностей оцінювальних впливів може бути дуже корисним для методології педагогіки і професійно-педагогічної підготовки в цілому й відносно безпосередньо процесу організації і здійснення самостійної навчальної діяльності зокрема.

Сутність оцінок полягає у відображенні суб'єкт-об'єктних відносин. Тому оцінки будуть адекватними, коли в них достатньо повно і змістовно будуть представлені не лише зовнішній світ, але також і особливості суб'єкту – його актуальні і загальні потреби, структура мотивів, ціннісні орієнтації тощо. Специфічна відмінність оцінок від безоцінювальних форм відображення виявляється в обов'язковій наявності у структурі оцінювального судження такого компоненту як суб'єкт і його потреби. Саме в цьому вони глибинно відрізняються. Причому, якщо різні рівні оцінок можуть відрізнятися одна від іншої за ступенем їх представленості у структурі їх окремих компонентів, то наявність таких основних компонентів як суб'єкт і об'єкт – це обов'язкові елементи будь-яких рівнів оцінок – розумових, емоційних тощо.

Усі відомі дослідження щодо структури оцінювальних суджень можна узагальнити наступним чином. Переважна більшість філософів, логіків і методологів освіти погоджуються, що структура оцінок складається з наступних основних елементів: об'єкт, суб'єкт, критерій і результати оцінки.

У контексті досліджуваної проблеми маємо говорити про об'єкт і суб'єкт формування самооцінки, що є специфікою дослідження і зовсім не заперечує суб'єкт-суб'єктної парадигми відносин у процесі педагогічної взаємодії.

Психолого-педагогічне вивчення самооцінки невід'ємно пов'язано з вивчення становлення особистості як самоусвідомлюваного суб'єкту.

Процес виникнення і розвитку самосвідомості на історичному шляху становлення людини, у філогенезі, аналізується в роботах І.С.Кона, Ф.Клікса, Б.Ф.Поршнева, О.Г.Спіркіна. Автори приходять до висновку, що людина, коли вона взаємодіє з іншими членами суспільства у процесі трудової діяльності, спочатку усвідомлює себе як члена певного суспільства “ми” і має колективну форму свідомості. У процесі еволюції людини удосконалюється перекладання сутності її особистості на внутрішнє “Я”.

Особливості онтогенетичного розвитку самосвідомості розглядаються в роботах Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського, В.С.Мерліна, С.Л.Рубінштейна. Б.Г.Ананьєв акцентував увагу на переході немовля від випадкових спонтанних дій до цілеспрямованих вчинків, коли дитина починає виділяти себе як суб'єкта дій, і у подальшому цей розвиток іде від оцінки своїх дій до самооцінки.

Згідно з культурно-історичною концепцією розвитку вищих психічних функцій Л.С.Виготського спочатку знаряддя і знаки виступають як засоби управління поведінкою інших людей і лише потім перетворюються для дитини в засоби управління самим собою. Це відбувається у процесі інтеріоризації, тобто перетворення міжособистісної функції управління у внутрішньоособистісну.

С.Л.Рубінштейн вважає основними етапами становлення самосвідомості оволодіння власним тілом, виникнення вільних рухів, самостійне пересування і самообслуговування.

В.С.Мерлін виділяє у структурі самосвідомості чотири головних компоненти, котрі пропонується розглядати як фази її розвитку:

- усвідомлення тотожності – зачатки її виникнення в 11-місячному віці, коли немовля починає відрізняти відчуття, що походять від власного тіла, від відчуттів, що породжуються зовнішніми предметами;
- усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, коли дитина у 2-3 роки оволодіває особовими займенниками;
- у молодшому шкільному віці відбувається усвідомлення своїх індивідуальних властивостей як результат узагальнення даних самоспостереження і тому передбачається достатньо сформоване абстрактне мислення;
- у підлітковому і юнацькому віці формується соціально-моральна самооцінка на основі накопиченого досвіду спілкування і діяльності.

Чим старшою стає людина, тим більшого розвитку досягає самосвідомість. На етапі зрілості особистості самовідношення стає більш стійким і автономним, вступає у нові зв'язки з іншими відношеннями особистості. Обумовлюється це розвитком основної функції самосвідомості – функції індивідуальної регуляції поведінки. Відношення до самого себе виявляються найбільш пізнім утворенням особистості і завершують структуру характеру, а також забезпечують її цілісність.

Спробуємо проаналізувати дослідження щодо проблеми визначення поняття самооцінки у певному історичному ракурсі.

Виникнення активного інтересу до самооцінки припадає на кінець 70-х – початок 80-х років. Мова йде про роботи Т.Ю.Андрущенко, М.П.Бандакова, Н.І.Гуткіної, В.С.Магуна, Т.І.Юфревої та ін.

Інша хвиля досліджень – 90-ті роки – спричинена чисельними перекладами західних авторів (А.Адлера, Е.Еріксона, Д.Келлі, К.Роджерса, Д.Роттера, З.Фрейда, К.Юнга та ін.), які привнесли нові ідеї у вітчизняну науку. Перший період розглядаємо з точки зору всіх плідних ідей і ракурсів щодо осмислення самооцінки як психолого-педагогічного явища. Узагальнимо окремі винаходи за спільними напрямками.

Перший напрямок – загальні питання саморегуляції і самоуправління особистості у навчально-виховному процесі.

У ряді робіт представлені схеми самоуправління, в основу яких було покладено погляди про людину як саморегульовану систему. Уявлення про себе, самооцінка розглядаються у цих роботах як центральні компоненти системи самоуправління особистістю своєю поведінкою і розвитком.

За І.І.Чесноковою, самооцінка є внутрішнім регулятором поведінки і суб'єктивною концепцією передбачуваної ефективності своєї поведінки і діяльності в ситуаціях, що потребують певних зусиль.

Чим нижчою є самооцінка, тим більш неадекватно оцінюються результати власної поведінки в ситуаціях наявного утруднення. Наприклад, при низькій самооцінці інтелектуальних якостей успіх у навчанні приписується випадку, а неуспіх – відсутності здібностей.

Особистість уникає тієї діяльності, де ризик отримати зворотній зв'язок відносно своїх можливостей є достатньо високим. Тому такі особи різко звужують можливість розширити коло взаємодії з людьми, знижується можливість реалізації існуючих потенцій.

Другий напрямок – виявлення зв'язків між самооцінкою й іншими особливостями особистості. В.Ф.Сафін, наприклад, зазначає, що стійкість самооцінки результатів діяльності залежить від успіхів у такій діяльності, але з віком ця тенденція слабне. Він також зазначає, що стійка, неадекватно завищена самооцінка відповідає низькій тривожності й високій екстравертированості. Можна дійти висновку про те, що зовнішньо сформовані завищені самооцінки є більш стабільними і зберігаються протягом більш тривалого терміну, ніж занижені.

Д.В.Деміна винайшла, що інтравертировані старшокласники більш адекватні у самооцінюванні й мають тенденцію до заниження самооцінки, а екстравертировані – до завищення.

А.І.Єремєєва, Е.І.Кіршбаум виявили, що студенти з високим рівнем невротизації і низькою самооцінкою демонструють більш адекватне оцінювання своїх “промахів” проти конвенціальних норм і предписань соціальної взаємодії.

Третій напрямок – вивчення векторів самовиховання і самооцінки.

А.Р.Петруліте відзначає, що з віком зростає позитивність когнітивного й емоційного компонентів самооцінки й проявляється різна спрямованість самовиховання: першокурсники роблять акцент на розвиток комунікативних властивостей, старшокурсники – на емоційно-вольових і моральних якостях.

З’ясовано, що учні з технічним спрямуванням неадекватно завищують самооцінку, а з гуманітарним – подібної односпрямованої неадекватності не мають.

Четвертий напрямок – особливості формування самооцінки і самоповаги у зв’язку з досягненнями в учбовій діяльності.

Відповідно до вищенаведених тверджень, можна зробити певні узагальнення:

- реальні досягнення в учбовій діяльності у більшій мірі пов’язані з самооцінкою досягнень, ніж з самооцінкою здібностей; зв’язки реальних досягнень у навчанні з показниками самоповаги є низькими, а зв’язки об’єктивних характеристик здібностей з самооцінкою і самоповагою є навіть ще більш низькими;
- зв’язок показників досягнень і особливо показників здібностей з самоповагою носить складний характер через те, що самооцінка того, кого навчають, корегується думкою групи чи думкою педагога.

П’ятий напрямок – вивчення процесу формування самооцінки в учнів (студентів) залежно від їх віку, з одного боку, і рівня вихованості – з іншого.

Так, О.І.Хоружий, який вивчав недисциплінованих учнів, винайшов у них неадекватно високу самооцінку моральних якостей у порівнянні з оцінками оточення, з чого можна заключити важливість роз’яснювальної роботи у вихованні підлітків.

У своєму дослідженні Т.І.Шульга встановила, що молодший шкільний вік є найбільш сенситивним до формування з боку вчителя структурної ієрархії вольових якостей і з віком цей вплив знижується. Найбільш сенситивним до підвищення рівня розвитку вольових якостей є підлітковий вік. Таким чином, задача педагога – не упустити сенситивні періоди у формуванні вольового компоненту самооцінки.

Н.І.Гуткіна стверджує, що сенситивним для розвитку цілісного процесу самопізнання є підлітковий вік. У 12-13 років приблизно 80% учнів виявляють особистісну рефлексію і до завершення школи зростання кількості таких учнів не спостерігається.

Наведене твердження має стратегічне значення для педагогічної науки. Постає проблема необхідності педагогічної корекції самооцінки підлітка, оскільки через обмеження психологічної констатації цього факту ми недооцінюємо процес становлення особистісного ядра – самооцінки – якнайменш у кожного п'ятого підлітка.

Експериментальними дослідженнями доведено, що в 14-15 років з'являється критичність відносно свого характеру, найбільш значущим для аналізу стає емоційний компонент.

У цьому ж напрямі більш інформативними є дослідження, що торкаються процесу формування викривленої самооцінки тих, хто навчається, його педагогічний контекст. І якщо правильне відношення до себе, до своїх можливостей, результатів власної діяльності є необхідною умовою орієнтації людини у своїх силах, уміннях, здібностях, а також її нормального психічного стану, то, навпаки, самооцінка є неадекватною, такою, що неправильно відображує реальні можливості людини, породжує стан емоційного незадоволення, що тягне за собою розлад з самим собою, конфлікти з оточенням, що перешкоджає гармонійному розвитку особистості.

У старшокласників і першокурсників найбільш значимими стають переживання, пов'язані з проявом соціальних якостей, з неналежними відносинами з людьми, при цьому самокритичність різко знижується.

Тому не випадково, що значну кількість досліджень щодо самооцінки присвячено проблемам співвідношень самооцінки й оцінки інших. Тут розкриваються закономірності співвідношень: сприйняття себе й інших, розуміння себе й інших, відношення до себе й до інших людей.

Шостий напрямок – самооцінка й учбова діяльність.

Даний напрям розробляється, у свою чергу, у декількох аспектах.

Перший аспект – вивчаються зв'язки педагогічної оцінки й самооцінки, особливості самооцінки школярів з різною успішністю, особливості поведінки учнів з самооцінкою різного рівня і адекватності.

Інші дослідники торкаються впливу результату в значущій діяльності на формування самооцінки. Дані, отримані у психолого-педагогічних працях Є.І.Савонько, Л.С.Славіної, О.О.Серебрякової, В.Ф.Сафіна та ін., свідчать про гострі афективні переживання, що виникають в учнів при наявності певної неуспішності в учбовій діяльності. Афект виникає як результат розбіжностей між прагненням за будь-яких умов зберегти високу самооцінку, що вже певним чином склалася, і відсутністю об'єктивних можливостей досягти успіху.

Третя група дослідників ставить за мету винайти шляхи, які дозволять тому, кого навчають, якнайкраще розкритися у професійній, учбовій діяльності. Це проявляється у дослідженнях ролі самопізнання і саморегуляції, самоорганізації в учбовій діяльності студентів.

Другий період – 80-ті й 90-ті роки – позначається появою значної кількості переведених робіт, значне місце серед яких займають особистісно й гуманістично орієнтовані концепції особистості і її виховання.

Суттєвим внеском у розробку проблематики самооцінки є дослідження К.Роджерса і його учнів. На думку К.Роджерса основою для найкращої адаптації до умов життя є розвиток гнучкості самооцінки, тобто адекватне відношення до себе, що призводить до нормалізації відносин з іншими людьми і до підвищення самоповаги, яка виникає на ґрунті поваги з боку інших.

У теоріях А.Маслоу і К.Роджерса самоповага визнається однією з основних потреб людини і розглядається як основа самоактуалізації особистості. Формування достатньо високої самооцінки визнається однією з умов виховання особистості найвищого рівня функціонування.

У цей період багато пишуть про так звані Я-концепції. На думку Р.Бернса [1] Я-концепції виступають три компоненти: 1) образ Я – уявлення індивіда про себе; 2) самооцінка як афективна сторона цього уявлення; 3) потенціальна реакція поведінки, що де термінується образом Я і самооцінкою.

Таким чином, поняття самооцінки звужується лише до її емоційного змісту, когнітивний компонент виводиться за рамки самооцінки.

І навпаки, у найбільш розповсюджених зараз підручниках психології не західних авторів для вищих педагогічних навчальних закладів [3] самооцінка визначається лише з урахуванням її когнітивної складової як оцінка особистістю своїх можливостей, якостей і місця серед людей.

Іншими словами, вивчення самооцінки на сучасному етапі все ще знаходиться на стадії накопичення і аналізу емпіричних і теоретичних даних. У експериментальних роботах, здійснених багатьма різними дослідниками, отримано переважно суперечливі, іноді навіть взаємовиключні факти.

Спираючись на викладені дані, вважаємо за потрібне здійснити спробу узагальнити відносно досліджуваної проблеми поняття самооцінки як невід'ємної складової самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, а також виходячи з цього конкретизувати її роль у психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів, змоделювати структуру самооцінки й, спираючись на неї, виділити фактори й умови формування ефективної самооцінювальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі здійснення ними самостійної навчальної діяльності.

Нормативне визначення самооцінки – “оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей” [2, с.232] – фактично не дає відповіді на жодне з поставлених питань, крім, можливо, щодо деякої змістовної сторони цього явища.

Якщо слідувати за логікою вчених, починаючи від визначень найбільш високого рівня узагальнення, то аналіз різних думок показує, що самооцінку переважно розглядають як:

- елемент, сторону самосвідомості;
- форму прояву самосвідомості поряд з такими феноменами як рівень прагнень, когнітивний дисонанс, афект неадекватності та ін.;
- стрижень цього процесу, показник рівня його розвитку в індивіда, інтегруючий початок (Б.Г.Ананьєв, І.С.Кон, В.В.Столін, І.І.Чеснокова).

З позицій особистісно-орієнтованого навчання важливим представляється визначення самооцінки як особистісного утворення, що приймає безпосередню участь у регуляції поведінки і діяльності, як автономної характеристики особистості, її центрального компонента, що формується за активної участі самої особистості й відображує якісну неповторність її внутрішнього світу (Л.І.Божович, О.Г.Ковальов, К.К.Платонов, І.І.Чеснокова та ін.).

Звертає на себе увагу і той факт, що у психологічних працях самооцінка як об'єкт дослідження має два аспекти. По-перше, її можна розглядати як процес. У цьому випадку розкриваються умови і способи її виникнення, шляхи формування. По-друге, доцільно

розглядати структуру самооцінки. У цьому випадку слід вивчати показники, що інтегрують у собі певні системи знання людини про себе і її відношення до себе.

Подвійний аспект самооцінки знайшов відображення й у визначеннях, які їй дають у психолого-педагогічній літературі. У них акцентують увагу або на операційних характеристиках, коли фіксуються способи, за допомогою яких людина оцінює себе (О.А.Будассі, О.О.Федотова, С.Г.Якобсон), або виділяють її показники як особистісного утворення (А.І.Ліпкина, Р.Бернс).

На теперішній час процесуальні, динамічні характеристики самооцінки вивчені менш детально.

У контексті широко застосовуваного у педагогіці діяльнісного підходу до навчання спираємось на процесуальну сторону самооцінки, тобто самооцінювальну діяльність, яку розглядаємо невідомою складовою самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Слід також зупинитись і виділити ще два аспекти щодо поняття самооцінки в контексті її впливу на ефективність організації і здійснення самостійної навчальної діяльності. По-перше, питання адекватності самооцінки, це поняття відповідає поняттю “уявлення про себе”. По-друге, під самооцінкою розуміють загальне ставлення до себе. Така неоднакова позиція відображує дійсний стан справ, оскільки самооцінка насправді за своєю сутністю – і уявлення про себе, і відношення особистості до себе. Однак, вважаємо, у ряді досліджень поняття самооцінка використовується не за призначенням і вірніше було б використовувати поняття “уявлення про себе”. У понятті самооцінка у більшій мірі відображено саме ставлення до себе особистості, хоча звичайно ставлення ґрунтується на уявленні про себе.

Самооцінка, за своєю сутністю, представляє собою оцінку певної визначеної індивідуальної якості відносно деякого ідеального рівня вираження цієї якості, яку представлено у самосвідомості у вигляді еталону. Ці еталони розвитку різних сторін індивідуальності є соціальними, груповими еталонами, що присвоюються особистістю і слугують орієнтирами у самооцінках.

Спробуємо узагальнити згадані вище ознаки самооцінки і дати її розгорнуте визначення.

Самооцінка – це стрижневе особистісне утворення, що формується у процесі засвоєння людиною знань про себе, порівняння

цих знань з соціальними еталонами і переживання почуттів щодо цих знань.

У пропонованому визначенні самооцінки інтегруються:

- роль самооцінки у структурі особистості того, кого навчають;
- активна роль суб'єкта у формуванні самооцінки;
- генезис самооцінки через опору на еталони;
- важливість усвідомлення самооцінювальних знань;
- багатокomпонентність самооцінки як такої, що інтегрує у собі і знання (когнітивний компонент), і відношення (емоційно-вольовий компонент).

Таким чином, можна дійти висновку, що дане визначення надає можливість вийти у навчанні й вихованні на рівень самооцінювальної діяльності, яка є невід'ємною складовою самостійної навчальної діяльності студентів в цілому і відіграє важливу роль щодо підготовки майбутнього вчителя зокрема.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. – 422с.
2. Краткий психологический словарь / Под общ. Ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. Ростов-на-Дону, 1998. – 512с.
3. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998. – 528с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

В статті Т.Н.Пляченко раскрыта специфика професійної підготовки майбутніх учителів музики в умовах кредитно-модульної системи навчання, проаналізовані структура і зміст дисципліни "Введення в спеціальність" для студентів музичного відділення факультету мистецтв педагогічного університету.

In the article T.N.Plyachenko is exposed specific of professional preparation of future music masters in the conditions of the credit-module departmental teaching, a structure and maintenance of discipline is analysed „Introduction to speciality” for the students of musical separation of faculty of arts of pedagogical university.

Підвищення якості підготовки педагогічних кадрів і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників вітчизняних педагогічних університетів та престижу української вищої

освіти у світовому освітньому просторі потребує реформування національної системи освіти, впровадження нових підходів до організації навчального процесу, передових технологій навчання, застосування ефективних методів підготовки фахівців.

Цей процес передбачає перебудову вітчизняної системи вищої педагогічної освіти у відповідності з вимогами кредитно-модульної системи. Кредитно-модульною системою організації навчального процесу називається сукупність організаційно-методичних заходів, які ґрунтуються на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Основними завданнями кредитно-модульної системи організації навчання визначено наступні: 1) адаптація ідей Європейської кредитно-трансферної та акумульованої системи (ECTS) до системи вищої освіти України; 2) забезпечення навчання студентів за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми; 3) стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти.

Організація вітчизняної мистецької освіти за вимогами кредитно-модульної системи є складним і суперечливим процесом, який знайшов неоднозначну оцінку фахівців. Не виникає ніяких сумнівів щодо впровадження принципів модульного навчання у викладання дисциплін гуманітарного і соціально-економічного, природничо-наукового і психолого-педагогічного, художньо-естетичного і музично-теоретичного циклів. А от реалізацію кредитно-модульної системи навчання в музично-виконавській підготовці студентів ще не можна назвати успішною.

Наукові дослідження у галузі впровадження кредитно-модульної системи навчання у вищих закладах освіти, спрямовані на реалізацію положень Болонської декларації. Організація навчального процесу у педагогічних університетах за вимогами кредитно-модульної системи здійснюється з дотриманням нормативних документів, основними з яких є: Наказ МОН України “Про проведення педагогічного експерименту з впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, та на виконання Програми заходів щодо реалізації положень Болонської декларації” (від 30.10.2004 року №812); Наказ МОН України “Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу” (від 30.12.2005 року №774).

Загальні питання професійної підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному університеті висвітлено в науково-методичних працях А.Болгарського, Г.Падалки, Т.Рейзенкінд, О.Ростовського,

О.Рудницької, О.Щолокової та ін. Специфіка ж фахового навчання в умовах кредитно-модульної системи ще не знайшла належного висвітлення у науково-педагогічній літературі, що й визначило актуальність цієї роботи.

Мета і завдання статті – розкрити специфіку професійної підготовки майбутніх учителів музики в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Специфічною особливістю професійної підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному університеті є те, що фахове навчання студентів у виконавських класах потребує тривалого часу для засвоєння навчального матеріалу (музичних творів). Тому оптимальним терміном для залікового кредиту з музично-виконавських дисциплін (як для інструментальних, так і для вокально-хорових) є навчальний семестр, а не чверть. Цей фактор і визначив відмінність проектування навчальних планів і програм з усіх дисциплін для студентів музично-педагогічної спеціальності.

Вивчення дисциплін фундаментальної та професійно-орієнтованої підготовки починається з першого курсу. Визначення навчального семестру, обсягу, змісту та структури кожної фахової дисципліни залежить від її ролі і місця у системі професійної підготовки бакалавра – майбутнього вчителя музики. Так, наприклад, музично-виконавські дисципліни (основний музичний інструмент, сольний спів, диригування, оркестровий та хоровий класи) вивчаються протягом восьми семестрів і налічують від 15 до 30 кредитів ECTS. Вивчення цих предметів є неперервним з послідовним ускладненням навчальних завдань. Обсяг даної статті не дозволяє детально розглянути структуру змістових модулів цих навчальних курсів, тому ми зосередимо увагу лише на одному, який визначає професійно-педагогічну спрямованість фахового навчання майбутніх учителів музики.

Необхідною дисципліною для розуміння студентами суті музично-педагогічної діяльності є вступ до спеціальності “Музична педагогіка і виховання”, яку в останні роки перейменовано в “Музичне мистецтво”. Ця дисципліна входить до варіативної частини навчального плану і вивчається у першому семестрі, а її обсяг встановлюється університетом (0,5 національних кредитів, 0,75 – ECTS).

Метою викладання дисципліни є: ознайомлення студентів з основними формами фахового навчання на музичному відділенні мистецького факультету КДПУ ім. В.Винниченка та засвоєння знань

про специфіку і зміст професійної діяльності сучасного вчителя музики.

Завданнями навчального курсу ми визначили наступні: 1) ознайомити студентів-першокурсників із специфікою фахової діяльності сучасного вчителя музики та вимогами до його професійної підготовки; 2) спираючись на наукові дані про структуру професійної діяльності сучасного вчителя музики, формувати в студентів позитивну мотивацію фахового навчання на мистецькому факультеті; 3) ознайомити майбутніх учителів музики із структурою навчального плану освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” та вимогами до студентів музичного відділення мистецького факультету; 4) озброїти студентів знаннями про зміст фахової підготовки на заняттях з основних циклів навчальних дисциплін: психолого-педагогічного, історико-теоретичного, музично-інструментального, вокально-хорового.

Ознайомлювальний характер даної навчальної дисципліни визначив її структуру: один модуль, складовими якого є два змістових модулі – лекційний і самостійна робота студентів. Лекційний змістовий модуль має чотири теми.

Тема 1 – “Специфіка професійної діяльності сучасного вчителя музики”. Передбачає ознайомлення студентів з особливостями професійної діяльності шкільного вчителя музики, яка полягає у: поєднанні педагогічної, музикознавчої, інструментально-виконавської, вокально-хорової, музично-просвітницької та науково-дослідної роботи; повсякденній самостійній роботі над собою (психолого-педагогічна, музично-теоретична, методична самопідготовка; удосконалення власних вокальних, інструментальних і хормейстерських навичок); умінні самостійно узагальнювати, систематизувати й реалізувати набуті знання і навички на практиці; творчому, нестандартному підході до вирішення музично-педагогічних і музично-виконавських завдань;

Тема 2 – “Сучасні вимоги до фахової підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи”. Містить аналіз структури професійної діяльності вчителя музики та її теоретичної моделі (професіограми) як комплексу професійних якостей фахівця. Комплекс знань, умінь і навичок, які визначають рівень педагогічної майстерності вчителя музики представлений наступними компонентами: конструктивний та організаційний; орієнтаційний; мобілізаційний; інформаційний; комунікативний; інтелектуальний;

дослідницький (науково-педагогічний, музикознавчий); спеціальний музичний; творчий.

Тема 3 – “Спеціальні музичні знання, уміння й навички”. Розкриває зміст і структуру спеціального музичного компоненту, який (як і інші компоненти професіограми) має три складові: знання, уміння й навички. Знання: психолого-педагогічні, музично-історичні, музично-теоретичні; теорії музично-інструментального та вокально-хорового виконавства; вікової фізіології; методики музичного виховання школярів різних вікових груп; методів роботи з учнівськими музично-інструментальними і вокально-хоровими колективами; різножанрового пісенного та інструментального репертуару; основ інформатики, комп’ютерного аранжування та звукозапису тощо. Навички: слухові; вокальні; інструментальні; диригентські; комплексного виконавства; аранжування, інструментування, обробки, перекладення; звукозапису; творчі (імпровізація, добір музики на слух, транспонування, елементи композиції); вербальні. Уміння: аналізувати педагогічні ситуації; аналізувати власні дії та дії учнів; узагальнювати й систематизувати необхідні психолого-педагогічні й фахові знання; реалізувати набуті знання й навички на практиці; поєднувати різні види музичного виконавства; здатність до педагогічної імпровізації; організаторські вміння.

Тема 4 – “Навчальні вимоги до студентів музичного відділення мистецького факультету”. Передбачає: ознайомлення першокурсників із структурою навчального плану освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” та вимогами до студентів музичного відділення мистецького факультету; аналіз змісту фахової підготовки на заняттях з основних циклів дисциплін (психолого-педагогічного, історико-теоретичного, музично-інструментального, вокально-хорового); вивчення специфіки фахового навчання – теоретична підготовка (лекційні заняття, самостійна робота студентів); практична підготовка (практичні, лабораторні, індивідуальні аудиторні та домашні заняття; реалізація набутих знань і вмінь на практиці в загальноосвітній школі); методична підготовка (вивчення фахових методик, самостійне опрацювання методичної літератури); музично-виконавська практика та музично-просвітницька діяльність студентів (участь у концертах, лекціях-концертах; підготовка та проведення музичних бесід і тематичних вечорів для школярів і студентів; проведення звітних концертів і конкурсів); вимоги до складання

заліків та екзаменів, специфіка проведення поточної перевірки, модульного та підсумкового контролю.

Самостійна робота студентів з дисципліни “Вступ до спеціальності” полягає в: опрацюванні рекомендованої літератури; спостереженні за перебігом навчального процесу на факультеті, визначенні його структури та ієрархії навчальних предметів; аналізі форм і методів фахової підготовки студентів першого курсу; самооцінці студентами музичних здібностей і рівня загальної музичної підготовки та їх відповідності обраній професії; визначенні студентом власного рівня професійно-педагогічної орієнтації; виявленні дисциплін, які важко засвоюються студентами; внесенні студентами пропозицій щодо адаптації першокурсників до навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів музики на засадах кредитно-модульної системи має свої відмінності, які визначаються специфікою викладання історико-теоретичних і музично-виконавських дисциплін. Знання цих закономірностей дозволить правильно організувати процес фахового навчання студентів мистецьких спеціальностей в педагогічному університеті.

Література

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Положення про організацію навчального процесу в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка / Уклад: Козир І.А., Рябець С.І. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2006. – 80 с.

Ю.В.Рева

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ УМІНЬ – МІЦНА ОСНОВА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ З ІНФОРМАЦІЄЮ В ПРОЦЕСІ ЇЇ ЗАСВОЄННЯ

В работе раскрыта педагогическая технология развития когнитивных умений как прочная основа самостоятельной работы учащихся с информацией в процессе ее усвоения.

The given article deals with pedagogical technology of cognitive skills development as the good basis for students selfwork.

Теорія когнітивного розвитку оперує поняттями мислення, міркування та розв’язання завдань з акцентом на характер динаміки цих процесів, що починаються ще в дитинстві.