

6. Рейзенкінд Т.И. Взаимодействие искусств в подготовке педагогических кадров к художественно-просветительской деятельности: Автореф. доктора пед. наук. – М., 1998. – 51 с.
7. Рейзенкінд Т. Взаємодія мистецтв як фактор підготовки педагогів до художньо-просвітницької діяльності // Рідна школа. – 1999. – №12. – С. 48-49.
8. Сова М. Онтологічна рефлексія в процесі пізнання художньої культури // Рідна школа. – 2003. - №4. – С.13-14.

Р.В.Кондратенко

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ

В статтє дається аналіз різних підходів к проблемє ответственности детей дошкольного возраста.

The article covers analysis different approaches of problem responsible of children in pre-school age.

Модернізація дошкільної освіти передбачає оновлення підходів до виховання дошкільників, їх особистісного зростання. Ця проблема є у полі зору багатьох провідних науковців дошкільної педагогіки та психології (Л.В.Артемова, А.М.Богущ, О.Л.Кононко, В.У.Кузьменко, С.Є.Кулачківська, Т.О.Піроженко, Т.І.Поніманська, Ю.О.Приходько та інші). Але становлення дитини як самодостатньої особистості неможливе без формування базових особистісних якостей, зокрема відповідальності.

Метою нашої статті є розкриття основних напрямків формування відповідальності особистості в дошкільні роки на сучасному етапі.

Проблема формування відповідальності старших дошкільників в психолого-педагогічних дослідженнях має різне висвітлення. Проте спостерігається в них тенденція до виконавської спрямованості, тобто на перший план виноситься необхідність виконання вимог педагога. Так, В.Г.Нечаєва, Т.А.Маркова розглядають формування

відповідального ставлення до праці через виконання дітьми обов'язків чергових, яких призначає вихователь [6,139]. А.Глущенко доводить, що виховання відповідальності дитини залежить від сформованості в неї умінь і навичок: якщо дитина навчена щось робити, то, виконуючи ці дії, вона здатна бути відповідальною [2,9]. У дослідженні Л.І.Меквабишвілі представлено дані про відповідальність як мотив поведінки, яка формується у ході навчальних занять з дітьми. Вчений зазначає, що за допомогою правильно організованої навчальної діяльності старші дошкільники можуть усвідомлювати цінність виконання завдань, їхня поведінка співвідноситься з вимогами педагога [5,23].

Отже, в традиційній педагогіці відповідальність дитини переважно розглядається у виконавському аспекті.

З іншої позиції проблему виховання відповідальної поведінки представлено у науковій роботі Т.С.Фасолько. Автор вважає, що “відповідальність щодо дітей дошкільного віку повинна бути представлена у вигляді моральної норми і конкретизована в правилах поведінки в ситуаціях морального змісту” [7,7]. У порівнянні зі своїми попередниками дослідниця найбільш повно зуміла підійти до означеної проблеми, хоча висвітлення цього аспекту потребує більш детального доповнення. Ми вважаємо, що на сучасному етапі розгляд проблеми відповідальності дошкільника необхідно здійснювати з позиції особистісного підходу.

Проблема формування відповідальної дитини сьогодні зростає у зв'язку із переосмисленням пріоритетних завдань, які стоять перед національною дошкільною освітою:

- розвиток базових якостей особистості;
- врахування особистого досвіду та індивідуальних особливостей дошкільників;
- оснащення дитини навичками практичного життя у соціальному середовищі;
- вправлення в умінні виявляти волю, впливати нею на імпульсивні бажання;

- формування механізмів саморозвитку дошкільника, розширення свідомості дитини, сприяння її свідомому існуванню [3,16].

Сучасна психолого-педагогічна думка розкриває набуті і шукає нові орієнтири формування відповідальності як інтегративної якості особистості.

Вважаємо за потрібне уточнити поняття “особистість”. За тлумаченням Л.В.Кондрашової, це є соціальна характеристика, тобто ті якості, які формуються під впливом спілкування й характером відносин між людьми [4,14]. І.Д.Бех, зокрема, під “особистістю” розуміє “людину як автора вільної дії, тобто такої, яка не залежить від безпосередньо діючої потреби і безпосередньо прийнятої ситуації, дії, спрямованої на майбутнє [1,31].

У системі особистісно орієнтованого виховання відповідальність треба розглядати:

- як інтегративну якість особистості;
- як мотив поведінки;
- як умову формування соціальної компетентності дитини.

Відповідальність – це складне особистісне утворення, яке включає в себе осмислення дитиною дій та вчинків, вільну орієнтацію в умовах свободи вибору “можна” – “не можна”, “хочу” – “зобов’язаний”, почуття цінності іншої людини та ціннісне ставлення оточуючих до особистості. Зазначимо, що відповідальна особистість вміє керувати своїми діями, поведінкою згідно з означеними уявленнями, правилами, нормами, вміє діяти на основі внутрішніх покликань – слова та обіцянки. Розвиненість відповідальності особистості залежить від оволодіння способами самообмеження сфери своєї діяльності, почуттям міри і передбаченням наслідків своїх вчинків.

Але разом з цим проблему відповідальності особистості дошкільника треба розглядати і як складову особистісного зростання. Як інтегруюча якість, відповідальність співвідноситься з такими характеристиками як самостійність, обов’язок, добродійність, турбота, взаємодопомога, дисциплінованість, справедливість. Через

опанування дітьми важливих складових відповідальності відбувається вияв особистісної творчої ініціативи.

Також слід зазначити про таку властивість, як самовідповідальність, тобто коли дошкільник здійснює самопокладання відповідальності. Саме ця особистісна риса буде спонукати дитину-дошкільника до саморозвитку, самореалізації та самоствердження себе як самодостатньої особистості.

У життєтворчому аспекті особистості дошкільника відповідальність виконує такі функції:

- спонукає до самоствердження особистості;
- залучає до усвідомлення загальнолюдських цінностей;
- сприяє творчому ставленню до життя;
- оцінює власні чуттєві ресурси;
- виступає зовнішньою регуляцією діяльності та засобом внутрішнього контролю.

Таким чином, нами розглянуті різні напрямки щодо розв'язання проблеми формування відповідальності дошкільників. Теоретичне дослідження показало, що успішне формування відповідальності буде відбуватися у процесі особистісного підходу до дитини.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико – технологічні засади: Навч.-метод. видання.- К.: Либідь, 2003.- 280с.
2. Глущенко А. Обов'язок, відповідальність. Моральне виховання дошкільників у процесі виконання трудових завдань // Дошкільне виховання.- 1984.- №8.- С.8-9.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л.Кононко.- К.: Ред.журн. "Дошкільне виховання", 2003.- 243с.
4. Кондрашова Л.В. Развитие, воспитание и формирование личности // Педагогика в вопросах и ответах: Учебн. пособие/Л.В.Кондрашова,

А.А.Пермяков, Н.И.Зеленкова, А.Ю.Лаврешина. – Кривой Рог: КГПУ, 2003.- 234с.

5. Меквабшвили Л.И. Воспитание ответственности на занятиях в старшей группе детского сада: Автореф. дисс. канд. ... пед. наук: 13.00.01.- Тбилиси, 1985.- 25с.
6. Нравственное воспитание в детском саду/Под ред. В.Г.Нечаевой, Т.А.Марковой, - М.:Просвещение, 1975.- 256с.
7. Фасолько Т.С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку: Автореф. дис. канд.. ... пед. наук: 13.00.08 / Ін-т проблем виховання АПН України.- К., 2000.- 18 с.

І.Г.Сафонова

ОСОБЛИВОСТІ ПАРАДИГМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ОСНОВ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

В своей статье автор раскрывает понятия гуманизация, гуманизация образования, гуманистическая парадигма. Описывает пути формирования духовности личности.

In the article the author describes meanings of humanization, humanization of education, humane paradigm, the ways of spiritual formation of a personality.

Головним гуманістичним змістом соціального розвитку сучасної педагогіки стає утвердження ставлення до людини як до вищої цінності, гармонізація суспільних і особистих інтересів, створення умов для вільного розвитку кожного. Сутність людини у більшій мірі визначається тим, якої системи цінностей вона дотримується, що пробуджує її діяльність, яку мету ставить перед собою. Від цього залежить не тільки доля країни, але й майбутнє людини.

Кожний культурно-історичний період створює притаманну йому педагогічну ситуацію, яка вимагає

відповідної часові парадигми духовного виховання. Особливо складною буває педагогічна ситуація у перехідні періоди. І сьогодні, в епоху докорінних змін у суспільстві, вона, на наш погляд, характеризується соціально-філософськими та соціально-педагогічними особливостями.

У цей період у вчителів-практиків виникає багато труднощів у визначенні ціннісних пріоритетів, цілеспрямуванні, у виборі змісту, форм і методів виховання і головної складової формування духовних основ особистості. І тому суспільство потребує парадигми духовно-морального виховання у період реформи школи.

Гуманізація освіти, її гуманістична парадигма – основа формування вітчизняної стратегії, яка забезпечує єдність безперервного, загальнокультурного, соціально-морального розвитку особистості з врахуванням суспільних і особистих потреб, а також загальнолюдських і національних духовних цінностей. Гуманізація - це ключовий елемент педагогічної парадигми – нового педагогічного мислення, яке стверджує суть освітнього процесу. Основним його змістом у даному випадку стає єдність у розвитку особистості школяра, якість і рівень якого є показниками роботи загальноосвітньої школи. Наукові педагогічні дослідження зазначають, що у широкому розумінні педагогічна парадигма – це науково-педагогічна співпраця вчених-теоретиків та вчителів-практиків, які створюють, розвивають і втілюють у життя певні принципові положення, котрі дозволяють сформуванню і втілити у практику цілісні моделі виховання.

У вузькому значенні педагогічну парадигму, як зауважила Л.М.Лузіна, помилково розуміють як сукупність теоретичних положень, на яких будується певна педагогічна система [4,70]. Саме у цьому значенні гуманізація і розглядається як фактор гармонійного розвитку особистості, а розвиток її у погодженні з загальнолюдськими і національно-духовними цінностями залежить від рівня засвоєння базової гуманітарної духовно-моральної культури.

Розуміючи виховання духовних основ як детермінанту формування особистості, як у змісті, так і у формах і методах, ми говоримо про його парадигму у вузькому значенні, як про систему теоретичних положень.

Процес загального, соціального і духовно-морального формування особистості набуває оптимального характеру, коли учень виступає суб'єктом навчання і виховання. Дана закономірність зумовлює єдність реалізації діяльнісного та особистісного підходів. Особистісний підхід вимагає ставлення до школяра як до унікального явища незалежно від його індивідуальних особливостей. Даний підхід вимагає і того, щоб сам учень сприймав себе такою особистістю і бачив її у кожному з оточуючих людей. Такий підхід передбачає, що і педагоги, і учні ставляться до кожної людини як до самостійної духовно-моральної цінності для них, а не як до засобу досягнення своєї мети.

В умовах сучасного розвитку суспільства органічною стороною будь-яких суспільних відносин є моральні стосунки, як багата палітра моральних явищ. У певній мірі це пов'язано з різним статусом учасників педагогічного процесу: вчителів, учнів, їх батьків та ін. Норми, які регулюють між ними моральні стосунки, орієнтують на співробітництво, повагу кожної із сторін, підвищуючи значущість освіти та духовно-морального виховання школярів.

У зв'язку із цим багато дослідників визнають необхідність зміни парадигми виховання (а саме духовного) у період реформування суспільства, але акценти розставляють по-різному:

- необхідна опора на культуру (перш за все українську) в оновленні процесу формування духовних основ особистості ;
- не можна повністю руйнувати все позитивне, яке було створене системою виховання в минулому [3,93];
- сьогодні вчитель повинен не стільки виховувати, скільки вчити навичок виховання, коригувати процеси самореалізації учнів [1,26].

Формування духовності на традиціях української культури та національних цінностях ми розуміємо як цілеспрямований духовний вплив на школярів, який сприяє вихованню моральних відносин: до Батьківщини, самого себе і людей, суспільства в цілому. Духовно-моральний вплив виявляється у духовних основах учня, які сприймаються і перетворюються у риси характеру та способи існування свого „Я”. Духовно впливає на школяра вчитель, мікро-і макросередовище.

Будування парадигми формування духовних основ учнів передбачає конкретизацію таких аспектів:

- у *філософському напрямку* самопізнання (Бог, Батьківщина, мати і батько, Я сам та ін.) Свобода людини мала велике значення в житті, а в народному середовищі завжди була відносною і сприяла дисципліні, порядку, умиротворенню. Окрім цього, загальнолюдська і вітчизняна культура надає людині практично необмежену можливість вибору для самореалізації;

- в *етнопедagogічному напрямку* одне із найважливіших завдань - це створити таке етично-ціннісне, соціально-моральне середовище, яке гуманістично впливало б на формування особистості, котра може оцінити національну культурну спадщину, нерозривно пов'язану з світовими досягненнями літератури, мистецтва, науки, зберегти її та передати наступним поколінням;

- духовний досвід вітчизняної педагогіки є вагомим для сучасної теорії духовно-морального виховання. Враховуючи ще один - *гуманістичний напрямок*, педагогіка не може не брати до уваги одну із провідних тенденцій: взаємовплив гуманізму і православ'я, який здатний наповнити національні цінності освіти духовно-моральним змістом та високим етичним значенням і допомогти у розвитку високодуховної особистості й формуванні громадянина нашої держави;

- в *етнопсихологічному напрямку* одне із найважливіших завдань - створення оптимального психологічного мікроклімату у школі, взаємодії школи і даного регіону,

ознайомлення вчителів із народними звичаями, традиціями місцевості, знання і врахування ними психологічних національних стереотипів поведінки у спілкуванні з учнями і їх батьками. Норми, які регулюють моральні стосунки між всіма учасниками педагогічного процесу, зорієнтовані на співробітництво, повагу, підвищуючи вагомість освіти у формуванні духовних основ школярів.

Процес реформування педагогічної свідомості як одного із факторів духовного виховання учнів у межах єдиного гуманного простору повинен допомогти вчителю виділити у його досвіді позитивні тенденції, методи, прийоми особистісно-зорієнтованої педагогіки та самому духовно і морально самовдосконалюватися.

Створення парадигми формування духовних основ учнів повинно враховувати і такий момент традицій способу життя, як частини культури - виховання у школярів здорового співіснування з природою. Дотримання природних законів, правил полегшує як виховання, так і вияв духовності особистості.

Парадигма формування духовності учнів не можлива без взаємовідносин школи з батьками. Норми педагогічної моралі, які регулюють духовно-моральні стосунки між вчителями і батьками школярів, вимагають співробітництва, вміння підтримувати авторитет сторін, обережно ставитися до батьківських почуттів, надавати педагогічну допомогу батькам у розвитку їх дітей як особистостей у гармонії із загальнолюдськими і національними духовними цінностями.

Таким чином, проблема формування парадигми духовного виховання учнів у сучасній загальноосвітній школі-найважливіше завдання. Однією із вагомих умов виховання цілісної гармонійно розвиненої особистості є створення нової парадигми виховання духовності в умовах реформи школи і визначення її чіткої гуманістичної спрямованості та демократичної сутності.

Збереження, розвиток і узагальнення національних цінностей і традицій у всіх сферах духовної культури суспільства, особливо у сфері освіти і духовного виховання,

набувають актуальності у світлі подальшого реформування загальноосвітньої школи.

Формування парадигми духовного виховання школяра передбачає конкретизацію філософського, етнопедагогічного, етнопсихологічного аспектів, а також розширення і доповнення новими навчальними програмами, курсами, предметами, факультативами з даної теми і визначення місця та ролі педагога в цій системі виховання.

Завдяки вихованню духовності кожний учень зможе зрозуміти, як навчитися не тільки використовувати те, що для нього історично досягнуто й вирішено, але й що він може зробити для себе, свого народу і своєї країни.

Школа покликана навчати учнів взаєморозуміння, розвивати духовні здібності особистості, самоорганізацію його внутрішнього життя і зовнішньої поведінки. Усе це в комплексі спрямовує школярів на підвищення рівня своєї духовності, культури, інтелігентності, гуманності, альтруїзму тощо, дає можливість дитині стати духовно багатою, морально самореалізуватися.

Література

1. Бодалев А.А. О психологических основах воспитания личности // Вопросы психологи.- 1986.-№1.-С.19-27.
2. Вишенський Омелян. Сучасне українське виховання. Світоглядні виміри: Людина і віра. – Львів, 1999. - С.18,22.
3. Иващенко А.В. Идейно-нравственное воспитание старших школьников: Книга для учителя.,2-е изд.-М., 1987.-208 с.
4. Лузина Л.М. Лекции по теории воспитания.- Псков, 1995.-С.70-218.

В.П.Кисільова

ПРО НОВІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАДАЧ ЯК ДИДАКТИЧНОГО ЗАСОБУ НАВЧАННЯ, РОЗВИТКУ І ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статье, на основании концептуальной цели математического образования, раскрывается важность конструктивных подходов в обучении математике. Автор предлагает использовать математические задачи, их дидактические функции с целью формирования определенных творческих умений младших школьников.

About the new approaches to using the mathematical tasks as the didactical means of training, development and education of younger schoolchildren. There is on the grounds of conceptual object the mathematical education opens the importance of construction approaching in educational the mathematic in this article. Author proposes to use the mathematical tasks, their didactical functions with object to form the definite creation knowledges the younger schoolchildren.

У визначені мети загальної математичної освіти завжди існували два напрями: утилітарний (прагматичний), спрямований на потреби в застосуванні математики в практичній діяльності людини; концептуальний, спрямований на підвищення ролі математики в загальному розвитку людини.

У 50-90-их роках ХХ ст. домінував утилітарний підхід. В останнє десятиріччя особливості розвитку суспільства країн Європи диктують явну перевагу концептуальній меті. Причому ця тенденція в найближчому майбутньому буде тільки посилюватися [2,3] в методиці математики, відповідно до мети загальної математичної освіти, помітні суттєві відмінності у виборі основних методів вивчення математики. Традиційна методика „передачі знань” поступається місцем „конструктивному” методу навчання, в якому **сам процес оволодіння** різними математичними

уміннями визначається більш важливим, ніж сукупність набутих знань.

„Життя прекрасне двома речами: можливістю вивчати математику й можливістю викладати її” [4,80]. Ця думка належить відомому французькому математику і фізику С.Пуассону, але її сьогодні поділяє значна частина вчителів. Директор інституту продуктивного навчання РАО М.І.Башмаков стверджує: „Быть в мировом сообществе людей, несущих это украшение детям, очень радостно, почетно и ответственно” [2, 6].

Сьогодні в математичній освіті України існує необхідність установити баланс між двома тенденціями – зберегти традиційне ядро навчання математики і поновити зміст і методи цього навчання. До традиційного ядра в початковому курсі математики належать задачі: „Задачі в математичній освіті учнів посідають особливе місце. З одного боку, вони складають специфічний розділ програми, зміст якого учні мають засвоїти, а з другого – виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку учнів” [3,67]. Саме про здійснення дидактичних функцій задач і буде йти мова в цій статті. Для цього, посилаючись на дослідження докторів педагогічних наук В.І.Андрєєва, С.О.Сисоєвої, розмежуємо поняття „творча задача” і „навчально-творча задача”. Навчально-творча задача – це така форма організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої педагог створює учням творчу ситуацію, прямо чи опосередковано задає мету, умови та вимоги до навчальної творчої діяльності, в процесі якої учні активно оволодівають знаннями та навичками, розвивають свої творчі здібності [1,41]. Відмінність між навчальними і навчально-творчими задачами полягає у тому, що останні виступають як специфічна форма організації змісту навчального матеріалу, яка дозволяє крім оволодіння певними знаннями розвивати особистісні якості учнів, інтуїтивне мислення. На істотну різницю між навчальними і навчально-творчими задачами вказує С.О.Сисоєва. Навчальна задача як форма організації змісту навчального матеріалу передбачає

діяльність учнів після того, як сформульовані мета та умова задачі. Навчально-творча задача передбачає діяльність учнів в два етапи: формулювання проблеми та її розв'язок. Тому навчально-творча задача задається, як правило, метою діяльності і вимогами до неї [5,109].

Представлена нижче класифікація навчальних і навчально-творчих задач може бути використана під час організації творчої навчальної діяльності учнів на уроках математики для розвитку творчих якостей (творчих умінь та певних характеристик перебігу психічних процесів) молодшого школяра: задачі на виявлення протиріччя, проблемне бачення бувають навчальні (Н.З.) та навчально-творчі (Н.Т.З.); задачі з відсутністю повної інформації (Н.Т.З.); задачі на прогнозування (Н.Т.З.); задачі на оптимізацію (Н.З.); задачі на рецензування (Н.З.); задачі на розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень (Н.З. + Н.Т.З.); логічні задачі (Н.З. + Н.Т.З.); задачі на складання протилежних задач (Н.З.); дослідницькі задачі (Н.Т.З.); задачі на винахідливість (Н.Т.З.); задачі на управління (Н.Т.З.); задачі на комунікативність (Н.З. + Н.Т.З.); задачі на розвиток фантазії та уявлення (Н.Т.З.); естетичні задачі (Н.З.).

У зв'язку з таким підходом до використання навчальних і навчально-творчих задач дещо змінюється зміст поняття „творча робота над задачею”, відповідно до загальноприйнятого в методиці навчання математики молодших школярів. Ми розглядаємо його як процес творчої навчальної діяльності, який цілеспрямовано впливає на формування чітко окреслених творчих умінь особистості учня засобами певного типу задач. Це вимагає попереднього тематичного аналізу навчального матеріалу, в ході якого плануються навчально-творчі задачі до окремих тем. Тому, як правило, розвивальна і виховна мета уроку математики чітко окреслені. А врахування функції впливу, запланованого типу задач на урок, вимагає виявити тих учнів класу (це ми робимо на основі карти для виявлення рівня сформованості творчих умінь), для яких включення в творчу навчальну діяльність у процесі розв'язування даного типу задач має

велике розвивальне і виховне значення, оскільки рівень розвитку відповідного творчого уміння є середній або низький.

Так, наприклад, в 2-А класі, вивчаючи тему: Таблиці додавання і віднімання чисел. Задачі на дві дії. Дужки. (17 год.) нами були сплановані, відповідно до змісту програмного матеріалу, творчі задачі та тестові завдання, які впливають на формування такого уміння, як здатність до виявлення протиріччя. Це здатність бачити діалектичні протиріччя. Критерії оцінки його такі: володіння операціями по самостійному знаходженню нового, що включає старе, несумісне з цим новим – високий рівень. Знаходження протиріччя шляхом багаторазового порівняння при сторонній допомозі – середній рівень. Знаходження протиріччя тільки під керівництвом вчителя – низький рівень. Як свідчать експериментальні дослідження студентів педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету, близько 60% учнів початкових класів мають низький рівень сформованості такого творчого уміння, як здатність до виявлення протиріччя. А це в свою чергу впливає на формування такого творчого уміння, як проблемне бачення. В охарактеризованій вище системі навчальних і навчально-творчих задач є такі типи задач, як задачі на виявлення протиріч, проблемне бачення та дослідницькі задачі, які впливають на рівень сформованості вище згаданих творчих умінь. А такі типи задач як логічні задачі, задачі на управління та комунікативність є результативні саме для розвитку здатності до виявлення протиріччя. Покажемо на прикладі фрагментів уроків математики, як відбувається процес залучення учнів до формування вище згаданих творчих умінь.

Тема уроку: Задачі на дві дії. (С.32-33. М.- 2 кл. К.: „Освіта”.-2003, автор М.В.Богданович).

Мета: засвоїти нову інформацію про складені задачі, їх структуру, розв’язування, розв’язання та відповідь; формувати творче уміння: здатність до виявлення протиріччя, проблемне бачення; виховувати такі якості

особистості молодшого школяра як потяг до пошуку нової інформації та фактів, наполегливість і працелюбність.

Методичний коментар: Автор підручника Математика 2 кл. (М.В.Богданович) в наведеному на С.33 поясненні вчителем нового матеріалу використовує прийом постановки запитань, що стимулюють процеси мислення вищого рівня. Але, на нашу думку, цей варіант пояснення доцільно змінити в тій частині, де автор пропонує готову відповідь учня.

Задача. У букеті було 2 червоні гвоздики і 6 білих. 5 гвоздик поставили в одну вазу. Скільки гвоздик поставили в другу вазу.

Таблиця 1

Було гвоздик	Поставили у вазу	Залишилося
Білих – 6	5	?
Червоних - 2		

Короткий запис умови задачі, де цифра 5 і знак „?” записані посередині, на рівні горизонтальної лінії, яка розділяє кількості білих і червоних гвоздик, передусе створенню творчої навчальної ситуації, у процесі якої і буде формуватися у учнів здатність до виявлення протиріччя.

Вчитель: Хто може дати відповідь на запитання задачі? (Варіант опису – більшість учнів в класі знають правильну відповідь: 3 гвоздики поставили у другу вазу?).

Вчитель: А хто може записати розв'язання задачі? (Учень: $8 - 5 = 3$ (гв.))

Вчитель: Відповідь правильна, але ж числа 8 в умові задачі не має. Як ви знайшли число 8? (Учень: У букеті було 2 червоних і 6 білих гвоздик, отже всього гвоздик було 8).

Вчитель: Але ж число 8 ви знайшли, за допомогою тих чисел, які були в умові задачі, а в розв'язанні це не відобразили. (Учень: Треба спочатку записати: $2 + 6 = 8$ (гв.), а потім: $8 - 3 = 5$ (гв.)).

Вчитель: Правильно. І оскільки ви виконали не одну дію, то їх треба пронумерувати і записати так: 1). $2 + 6 = 8$ (гв.); 2). $8 - 3 = 5$ (гв.).

- Про що дізналися в першій дії? (Учень: скільки всього гвоздик було у букеті).

- А в другій? (Учень: скільки гвоздик поставили у другу вазу).

- Ось такі задачі, на зразок цієї, ми й будемо розв'язувати з вами на сьогоднішньому уроці. А як би ви назвали такі задачі? Як же сформулюємо і запишемо тему уроку? (Задачі на дві дії).

Завдання за підручником № 164, С.32. Це завдання ми пропонуємо з метою, щоб учень переконався в тому, що самостійно відкрите ним нове знання в співпраці з учителем правильне. У такій ситуації відбувається порівняння своєї діяльності з діяльністю, описаною в завданні № 164.

Вчитель: А зараз я пропоную вам повернутися до задачі, яку ми розв'язували і короткий запис якої на дошці. Скажіть, будь ласка, а чи всі тільки таким способом розв'язували цю задачу, а хто інакше і чому?

Можливі варіанти: Варіант 1. Учень1: 1) $6 - 5 = 1$ (гв.); 2) $2 + 1 = 3$ (гв.)

- Я уявив, що всі гвоздики які поставили у першу вазу, були білі, тоді в другій вазі буде три гвоздики: дві червоні і одна біла.

Вчитель: Чим же відрізняється відповідь, одержана в першому випадку, від відповіді, яку ми одержали в другому. (Учень 1: В першому випадку ми знаємо, що три гвоздики було в другій вазі, але не знаємо які за кольором, а в другому ще знаємо і про колір. Учень 2: А якби в першу вазу поставили дві червоні і три білі гвоздики, то тоді б в другій вазі було теж три гвоздики, але всі вони були б білі).

Вчитель: Цікавий підхід, давайте його відобразимо в короткому записі умови задачі і уважно проаналізуємо поняття задачі та її основні компоненти.

Таблиця 2

Було гвоздик у букеті	Поставили у вазу	Залишилося
Білих – 6	3	?
Червоних - 2	2	

Учень 2: 1) $3 + 2 = 5$ (гв.) поставили у вазу;

- 2) $6 + 2 = 8$ (гв.) було в букеті;
 3) $8 - 5 = 3$ (гв.) залишилося у вазі.

Але це ж нова задача і вже на три дії.

Вчитель: А чи можна, враховуючи поєднання кольорів гвоздик, запропонувати інші варіанти, але щоб не змінювати числових даних умови задачі, тому що це мало місце в тільки що запропонованому випадку. Замінивши 5 на 3 і 2, ви одержали задачу, складену на три дії. (Учень: Можливі випадки в поєднанні кольорів гвоздик такі:

Таблиця 3

Перша ваза	5	$4 + 1$	$3 + 2$
Друга ваза	$1 + 2$	$2 + 1$	$3 + 0$

Але в другому і третьому випадках задачі будуть на три дії.

Вчитель: Яку б вимогу ви дописали в умову задачі, щоб вона могла розв'язуватися тільки в дві дії? (Учень: Не враховувати кольори гвоздик у вазах, або сказати, що у першу вазу поставили 5 білих гвоздик).

Методичний коментар. Задача, яку ми розв'язували з учнями перетворилася з задачі програмного мінімуму на задачу з конструювання задачних ситуацій. Цікавою навчальною задачею на конструювання задачних ситуацій є задача за № 174 (С.35. М – 2 кл.).

Конструювання задачних ситуацій і способи розв'язання подаємо схематично.

Таблиця 4

Було	Витратили	Залишилося
7 зелених	4	?
5 жовтих		

Розв'язання:

- 1) $7 + 5 = 12$ (арк.) паперу було.
 2) $12 - 4 = 8$ (арк.) паперу залишилося.

Відповідь: 8 аркушів (не знаємо якого кольору)

Таблиця 5

Було	Витратили	Залишилося
7 зелених	4	?
5 жовтих		

Розв'язання:

1) $7-4=3$ (арк.) зеленого паперу залишилося.

2) $5+3=8$ (арк.) паперу залишилося всього.

Відповідь: 8 аркушів (із них 5 жовтих і 3 зелених)

Таблиця 6

Було	Витратили	Залишилося
7 зелених		?
5 жовтих	4	

Розв'язання:

$5 - 4 = 1$ (арк.) жовтого паперу залишився;

$7 + 1 = 8$ (арк.) паперу залишилося всього.

Наведемо приклади задач, які сприяють формуванню такого творчого уміння, як здатність до виявлення протиріччя:

Задача схованого запитання (навчальна задача першого типу): В автопарку було 13 вантажних автомобілів, а легкових – на 8 менше. Під'їхало ще 6 легкових автомобілів. Про що можна дізнатися на підставі цих даних? Сформулюйте запитання до задачі і розв'яжіть її.

Задача-проблема (навчально-творча задача першого типу): Мишко накреслив 3 прямі і позначив на кожній із них по три точки, а всього вийшло 6 точок. Як він це зробив?

Задача-проблема: Як розставити десять стільців у квадратній кімнаті так, щоб уздовж кожної стіни стояло 3 стільці?

Логічні задачі (навчальна задача на доведення): В іграшковому магазині один Песик і три Ведмедики коштують стільки ж, як чотири Кенгуру. Яка іграшка дорожча – Песик чи Ведмедик?

Запиши число, у якому 38 сотень 45 десятків та 72 одиниці.

Запиши число, у якому 12 тисяч 13 сотень та 5 одиниць.

Перевір, чи ділиться воно на 3.

Логічні задачі (навчально-творчі – аналітико-синтетичні задачі на встановлення причинно-наслідкових зв'язків): Одного разу Ведмідь запросив своїх лісових друзів на свято. Всього прийшло 30 звірів. Ведмедю треба було розділити між ними 100 тістечок. Він вирішив своїм друзям

дати по 4, а решті гостей – по 3 тістечка. Скільки друзів у Ведмедя?

- Який день тижня був учора, якщо завтра буде день, який післязавтра середа?

Спостерігаючи як учні включаються до творчої роботи над задачами, ми виявили результативні шляхи стимулювання їх творчої активності, вважаючи, що саме через посилене залучення їх до процесу формування творчих умінь можна досягти успіху у становленні творчої особистості молодшого школяра.

На основі порад (заповідей О.Н.Лука) та адаптації їх для вчителів д.п.н. С.О.Сисоевою і апробації нами, у процесі експериментальних досліджень студентів, ми прийшли до висновку: результативність формування творчих умінь на уроках математики засобами системи навчальних і навчально-творчих задач вимагає від учителів дотримуватись таких правил на уроці: не погоджуйтесь з відповіддю учня, якщо учень просто констатує факти, вимагайте доказів; ніколи не розв'язуйте дискусію учнів найлегшим способом, тобто повідомивши їм правильну відповідь чи правильний спосіб розв'язку; уважно вислуховуйте своїх учнів, ловіть кожний вислів чи думку, щоб не пропустити можливість розкрити для них що-небудь нове; постійно пам'ятайте: навчання повинно спиратися на інтереси, мотиви і бажання учнів; прищеплюйте учням смак до нестандартних розв'язків; ніколи не кажіть учням, що у вас нема часу обговорювати їх дурні ідеї; не скупіться на добре слово, доброзичливу посмішку, дружнє заохочення; пам'ятайте, що в процесі навчання не може бути постійної методики чи усталеної назавжди програми; повторюйте ці поради кожний вечір, поки вони не стануть частиною Вас самих [5, 108].

Доцільно, щоб у процесі підготовки до застосування системи навчальних та навчально-творчих задач на уроках математики вчителі не тільки використовували наведені правила, а й аналізували свої ускладнення при їх використанні, планували шляхи самоудосконалення у цьому напрямі.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 228с.
2. Башмаков М.И. Мы учим и учимся математике в нашем общем доме – Европе. //Математика в школе. -2002 - № 4. – С.3-6.
3. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. К.: „Початкова школа”. – 2001. – 296с.
4. Про математику і математиків /Упоряд.: А.С.Зоря, С.М.Кіро. –К.: Рад.школа, 1981. – 254с.
5. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія. – Х.-К.: Книжкове видання „Каравела”, 1988. – 150с.

Л.Удовиченко

ПОТРЕБА ВПРОВАДЖЕННЯ АСПЕКТНОГО АНАЛІЗУ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ У ПОЛКУЛЬТУРНИЙ ОСВІТІ УЧНІВ

В статтє раскрыта необходимость учитыватъ национальный аспект образов-персонажей прозаических произведений в процессе их изучения в старших классах средней школы. Научно обосновано содержание работы в данном аспекте.

The article deals with some problems concerning the necessity to use the national aspect of characters in prose works in the process of their studying in high-school classes. The contents of this kind of activities are given scientific grounds.

Введення курсу „Зарубіжна література” до програм середніх закладів освіти поставило перед ученими та вчителями ряд питань, пов’язаних із специфікою вивчення художніх творів різних національних літератур. Теоретики і практики нового предмету досліджують різні методичні питання, але технологія вивчення образів-персонажів до сьогодні не була темою спеціальних досліджень, що і зумовило актуальність розгляду цієї проблеми.

Останнім часом у методиці навчання української літератури дедалі популярнішим стає аспекtnий аналіз образів-персонажів, який передбачає виявлення особистісного ставлення учнів до героїв виучуваних художніх творів та поглиблює індивідуальність сприймання. Цю проблему розробляють вчені-методисти В.Гриневич, О.Забарний, Є.Пасічник, З.Шевченко та ін. Вчителями зарубіжної літератури запозичується цей позитивний досвід, оскільки опрацювання в одному курсі творів різних народів та різних епох повною мірою дозволяє визначити їх загальнолюдський та національний зміст, а відповідно і значення. Завдання вчителя зарубіжної літератури – донести до учнів кожний художній твір як явище національної культури на певному етапі її розвитку з характерними етичними та естетичними домінантами. Відтак розуміння конкретного образу-персонажа певною мірою залежить від усвідомлення специфіки національної культурної системи і національного контексту, в межах яких його було створено. Тому цілком вмотивованим є *національний аспект* аналізу образів-персонажів у процесі вивчення зарубіжної літератури [2,164]. У методиці навчання цього предмету обґрунтування доцільності його введення висвітлювалося у працях вчених З.Кирилюк, Л.Мірошниченко, О.Ніколенко, Б.Шалагінова, К.Шахової.

Мета даної статті – обґрунтувати потребу визначення національного аспекту образів – персонажів, зміст роботи вчителя зарубіжної літератури в цьому напрямку. Відповідно ставилося завдання розкрити основні складові цього аспекту та ефективні види навчальної діяльності учнів щодо з'ясування ролі національного компонента в ідейно – естетичному змісті художнього твору.

Відповідно, врахування основ світосприйняття представників певного народу загалом та кожного національного поета чи письменника зокрема особливо важливе не тільки для розуміння етичного та естетичного концептів виучуваних художніх творів, а й самої логіки розвитку літературного процесу. Це й зумовило пильну увагу

вчених до питання про вивчення проявів національної ментальності у творчості зарубіжних письменників.

Досить часто вчителі у своїй педагогічній практиці вивчення образів-персонажів останнім часом вже використовують уявлення людей про національні особливості. Але такі зауваження, як “легковажний француз”, “педантичний німець”, “чопорний англієць”, “усміхнений японець” не виходять за межі життєвих узагальнень. При цьому певні характеристики, що використовуються для означення поведінкових особливостей образів-персонажів різних національних літератур у більшості розпливчасті, суб’єктивні, довільні. Такі ознаки не дозволяють досягнути істинної природи поведінки та самовиявлення героїв твору, а відповідно і його ідейно-естетичного змісту загалом. Тому постала потреба науково обґрунтувати **зміст роботи** щодо визначення національного аспекту в аналізі образів-персонажів, який має враховувати:

- специфіку естетичної системи національного мистецтва;
- національно-психологічні особливості представників певної країни;
- особливості символічного світу;
- ціннісні орієнтації;
- етнічну свідомість і самосвідомість, сформовані історично;
- історичні передумови виникнення та національні особливості відповідного літературного напрямку в письменстві;
- національну специфіку творчого методу письменника.

Перші спроби теоретично узагальнити ментальні риси здійснювалися ще в античні часи Цезарем, Геродотом, Ксенофонтом, Плінієм, Стратоном. Ще Гіппократ прагнув пов’язати особливості народних характерів із різницею в кліматі та географічними умовами проживання. Подібні роздуми зустрічаються і в Монтеск’є. Науковий же підхід було сформульовано в роботах Локка, Руссо, Гегеля, Гердера.

Із працями вчених М.Лацаруса і Х.Штейнталя, які тлумачили “народний дух” як особливе, обмежене утворення, що виражає психічну схожість та самосвідомість індивідів однієї народності, пов’язується створення дисципліни – психології народів у 1860 році. Зміст “народного духу” мав розкриватися через порівняння мови, міфології, моралі і культури.

З II-ї половини XIX століття етнопсихологія вже досліджувала проблеми народної творчості в різних її проявах.

У XIX столітті широкого розповсюдження набули ідеалістичні теорії “народного духу”, згідно з якими кожний народ попередньо наділений певними духовними якостями, які остаточно визначають його можливості. Після усвідомлення їх очевидної поверховості набула поширення біологічна інтерпретація національного характеру. Нова теорія розглядала його як обумовлений генетично й успадкований.

Грунтовні дослідження вчених переконали, що характер психічних процесів, здібності, структура потреб та інтересів тощо залежить не стільки від біологічних, скільки від соціально-культурних факторів. Ці положення особливо важливі для методики навчання зарубіжної літератури, яка вивчає пам’ятки мистецтва слова в контексті розвитку культури.

На початку XX століття ідеї етнічної психології розвивалися і реалізовувалися в “Психології народів” В. Вундта, який наголошував на потребі вивчення мови, фольклору та звичаїв для визначання ментальних рис народу. Пізніше в США етнопсихологія ототожнювалася з неофрейдистською теорією, яка прагнула вивести риси національного характеру з так званої “базової” (“модальної”) особистості, яка асоціювалася з типовими для культури методами виховання дітей.

Американська етнопсихологія в середині XX століття (А.Кардінер, М.Мід, Р.Мертон, Р.Лінтон) брала за основу ідею моделі “середньої особи”, визначала тим самим певних

індивідів через культуру, поведінку і формулювала при цьому узагальнений висновок про їх психологію.

Великий внесок у дослідження національних рис характеру здійснили українські діячі М. Драгоманов, В. Гнатюк, М. Грушевський, В. Антонович. М. Костомаров стверджував, що географічне положення й історичні умови зумовлюють психічну своєрідність націй і народностей, що підтвердилося подальшими дослідженнями. А. Овсяннико-Куликовський у роботі “Психологія національності” стверджує, що мова – основа народної психіки, що національна специфіка полягає в особливостях мислення, що формуються історично. І хоча учні загальноосвітніх шкіл не володіють на належному рівні навичками художнього перекладу, а найкращі зразки перекладної літератури, зберігаючи художню домінанту, дозволяють простежити ці визначальні риси національного менталітету у творах мистецтва слова [3,64].

У галузі етнопсихології поняття національного характеру розуміється як описове, а не аналітичне. Вперше його почали використовувати мандрівники, а за ними – географи й етнографи для позначення специфічних рис поведінки й образу життя народів. При цьому під національним характером розумілися властивості темпераменту, емоційних реакцій, інші описові розходження соціальних установок, ціннісних орієнтирів, моралі, ставлення до праці тощо. Але соціальна і психологічна природа цих явищ різна. Отже на сьогодні вчені національний характер розуміють як компонент психічного складу нації, що визначається як система ставлень народності до різноманітної навколишньої дійсності, яка закріпилася і проявляється у стійких стереотипах мислення, емоційного регулювання та поведінки в цілому [1,254].

Необхідно зазначити, що виокремлення національного аспекту дозволяє вчителю впроваджувати його на будь-якому етапі вивчення образу-персонажу чи аналізу художнього твору. Найголовніше, щоб методика його

визначення відповідає логіці роботи над текстом та розумовим здібностям учнів.

Виходячи з цього, для ефективності визначення національного аспекту образів-персонажів різних національних художніх творів доцільно пропонувати учням виконувати такі **види робіт**:

- складання характеристики концепції особистості відповідно до специфіки національної культури, релігії, світобачення конкретного періоду в розвитку мистецтва;
- аналіз важливих уривків тексту для розуміння національного змісту образів-персонажів;
- з'ясування та пояснення сюжетних та позасюжетних засобів творення образів-персонажів, зумовлених специфікою національного мистецтва слова і літературного напрямку.

Література

1. Баронин А. Этническая психология. – Киев: Тандем, 2000. – 264 с.
2. Мірошниченко Л. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.
3. Нарієвська В. Національний характер як художньо-естетичний феномен. – Дис....к.філ.н. – Дніпропетровськ, 1995. – 183 с.

Н.Ф.Ефремова

РАЗВИТИЕ У ШКОЛЬНИКОВ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ ТЕСТИРОВАНИЯ

Автор розкриває суть поняття компетенції, а також аналізує шляхи розвитку компетенції школярів. Розглядає переваги тестових технологій навчання.

The author defines the notion of competence and analyses ways of developing student's competence. The advantages of test teaching technologies are examined.

В настоящее время теоретический анализ тенденций и направлений развития образования как никогда важны для понимания происходящих в мире процессов, формирования образовательной политики и путей реформирования системы образования в целом. Сегодня школа должна подготовить человека к жизни в условиях нестабильности и неопределенности, создающих объективные предпосылки для пересмотра сложившихся за последние три столетия промышленной цивилизации теоретических основ и технологий массового образования [1]. Они должны научить человека учиться на протяжении всей жизни, ориентироваться в окружающей действительности, анализировать ситуации и принимать решения. Знаниевая парадигма образования вытесняется парадигмой компетентностного, информационного и профессионально ориентированного образования, способного обеспечить понимание человеком окружающей действительности, своего места, степени ориентировки и адаптации в ней; определяет направления, способы и принципы практической и духовной деятельности; обуславливает сферу жизненных интересов и потребностей, успешности, моральных взглядов и убеждений, мировоззрения в целом. Новая парадигма образования предусматривает не только обучение сумме знаний, но и способам умственных действий; не только развитие умений и навыков, но закрепление и превращение их в компетентности и компетенции, когда латентные процессы изменений обучающегося обуславливают его переход к качественно новому уровню развития.

Компетентность подразумевает интеграцию знаний, их перенос, взаимопроникновение, обобщение, в целом высокий уровень эрудиции; позволяет реализовать потребность в самоутверждении, самовыражении, саморазвитии, самоидентификации; в конечном счете, является критерием развития и подготовленности личности. Компетентности без знаний не формируются, а без компетенции знания проявляются. Без знаний не может быть ни компетентности и ни компетенции, но и сами знания - это

еще не компетенции. Без компетенции знания не могут быть использованы для осуществления лично и социально-значимой продуктивной деятельности.

Комитетом по образованию Совета Европы в "Европейском проекте образования" выделены 39 разноуровневых компетенции (предметные, межпредметные и т.д.), объединенных в шесть ключевых (обобщенных и интегрированных); изучать, думать, искать, приниматься за дело, сотрудничать, адаптироваться [3, 6].

Пока еще не отрефлексировано строгое понятие компетенции как категории более высокого ряда, чем знания, умения, навыки и компетентность. Компетенции - это более обобщенные и глубокие качества личности, отображающие ее способности наиболее универсально использовать и применять полученные знания, умения, навыки, и позволяющие субъекту владеть приемами действовать и принимать решения в нестандартных ситуациях. В свою очередь, компетенции могут быть сформированы и выявлены только в реальных условиях или специально созданных педагогических ситуациях, близких к реальным процессам. Таким образом, все, что связано с компетенциями, связано с опытом и деятельностью субъекта, вне ситуации и деятельности компетенции не проявляются.

Смена образовательной парадигмы отражается на содержании образования, структуре и содержании контрольно-оценочных средств, методах и технологиях оценочных процедур. С позиций дидактики выделяются следующие качественные характеристики содержания современного образования: концептуальный уровень содержания; его деятельностный характер; лично-ориентированная направленность содержания, совместимость с интересами, желаниями, возможностями детей, их индивидуальными особенностями; вариативный, альтернативный, проблемный характер обучения; опережение; соответствие содержания уровню научно-технического прогресса и др. [4]. В современной трактовке управления качеством образования происходит

переосмысление дидактических основ достижения качества подготовленности обучающихся и роли контроля в учебном процессе. Объективная оценка учебных достижений должна обеспечить возможность обучающимся самоидентифицировать себя во внешней образовательной и контрольно-оценочной среде, наметить план актуальных действий в соответствии с собственной системой ценностей и мотиваций [2, 5].

Тесная взаимосвязь знаний и компетенции приводит к тому, что контроль становится формой, методом и технологией обучения и развития школьников, средством активизации познавательной деятельности, импульсом к развитию, современной технологией формирования общеобразовательных компетенции как совокупности смысловых ориентации, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика. Именно в процессе тестового контроля, как педагогической ситуации, проявляются компетенции обучающегося.

В отличие от традиционного контроля, проводимого учителями, такие формы как международные обследования, единый государственный экзамен (ЕГЭ) и централизованное тестирование (ЦТ) проводятся независимыми структурами в отсутствие учителей предметников. Все испытуемые находятся в одинаковых условиях и выполняют одинаковые по структуре и уровню трудности работы. Вариативность видов аттестации ставит обучающихся перед необходимостью выбора: формы и уровня аттестации (репетиционное, аттестационное, абитуриентское тестирование или ЕГЭ), аттестующей структуры, ответов на задания, использования полученных результатов и др.

В процессе выбора формируется ценностно-смысловая компетенция: целевые установки своих действий и поступков, умение принимать решения и находить способы их реализации. От этой компетенции зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

Учебно-познавательная компетенция при тестировании проявляется в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы подготовки к тестированию; логической, методологической и общеучебной деятельности, соотнесенной с возможностью и необходимостью получения максимального результата. Сюда входят не только знания и умения, но и способы использования межпредметных знаний, навыков организации, целеполагания, планирования, анализа, рефлексии и самооценки.

При тестировании учащиеся сталкиваются с необходимостью поиска, получения и отбора различной информации: расписания тестирования, условий участия в нем, материалов для подготовки, анализа результатов, определения своего места в рейтинге испытуемых и др. В результате этого формируется информационная компетенция, позволяющая самостоятельно запрашивать и находить базы данных, отбирать необходимую информацию, преобразовывать и сохранять ее. Эта компетенция обеспечивает навыки деятельности ученика по отношению к любой информации, в том числе содержащейся в учебниках, различных образовательных областях и в окружающем мире.

Педагогическое тестирование повышает мотивацию обучения и стремление к достижению более высоких результатов, исключают причины возникновения конфликтных ситуаций при оценивании знаний, изменяют способы взаимодействия учителя и обучающихся, снимая целый ряд проблем во взаимоотношениях учитель-ученик, учитель-родитель, учитель-администратор и др. При использовании средств тестирования для контроля отношения учитель-ученик переводится на субъект-субъектные. Системность и независимость различных видов тестового контроля усиливает ответственность субъектов образовательного процесса за результаты учебного труда, создает условия доверия к его оценкам. Меняется психологическая ситуация, усиливаются индивидуально-личностный подход к обучению, складывается ценностно-

смысловое отношение к полученному знанию, осуществляется интерпретация образовательной информации на личностном уровне, развиваются способности применять полученные знания и навыки, происходят латентные процессы изменений в самокоррекции, самовыражении и целеполагании, формируются общеучебные компетенции.

Тестовые технологии требуют изменений и в деятельности учителей: от репродуктивного обучения они должны переходить к сотрудничеству в педагогическом процессе и совместному прохождению итогового контроля в условиях введения ЕГЭ. Воздействие тестирования обуславливает повышение квалиметрической культуры учителей, выработку объективных критериев при оценивании знаний школьников, пересмотр роли контроля в обучении, оценивание результатов не только школьников, но также собственной деятельности и уровня своих компетенции.

Литература

1. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки. - М.: Педагогика, 2004. - Т.1.
2. Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании. Учеб. пособие.- М: Логос, 2003.
3. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А.В.Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002. - www.eidos.ru/news/compnet.htm;
E-mail: info@eidos.ru.
4. Фоменко В.Т. Дидактический стандарт содержания образовательного процесса // Системный обзор современных образовательных технологий / РГУ - Ростов н/Д, 1994.
5. Чельшкова М.Б., Звоиников В.И., Татур А.О. Основные направления модернизации системы контроля и оценки качества учебных достижений учащихся // Квалиметрия человека и образования:

методология и практика: Тез. докл. X симп. - М.: ИЦПКПС, 2002. - Ч.3.

6. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования //Стандарты и мониторинг в образовании.-1999.- № 2.