



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ**

Державний біотехнологічний університет

**Факультет менеджменту,
адміністрування та права**

Кафедра педагогіки та психології

**КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ З ДИСЦИПЛІНИ
«ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ»
ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО
(БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*спеціальність 015 «Професійна освіта»
(015.37 Аграрне виробництво, переробка
сільськогосподарської продукції та харчові технології)
форми навчання денна та заочна*

Харків, 2022

**КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ З ДИСЦИПЛІНИ
«ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ»
ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО
(БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

спеціальність *015 «Професійна освіта»*
(015.37 Аграрне виробництво, переробка
сільськогосподарської продукції та харчові технології)
форми навчання *денна та заочна*

**Затверджено
рішенням Науково-методичної
ради факультету
МАП ДБТУ
Протокол № 2
від 23.02.2022р**

Харків 2022

УДК 159:9

Педагогічні технології: конспект лекцій для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальності 015 «Професійна освіта» (015.37 Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології), денної та заочної форми навчання; упоряд. Є.Л. Скворчевська – Харків: ДБТУ, 2022. – 171 с.

В лекціях розглядається загальне уявлення про види та форми виховання. Види педагогічних технологій в освіті. Лекції призначені для студентів, що навчаються за спеціальністю 015 «Професійна освіта» (015.37 Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології).

Відповідальний за випуск: к.псих.н., доцент Скворчевська Є.Л.

Схвалено і рекомендовано до друку науково-методичною радою факультету менеджменту, адміністрування та права ДБТУ (протокол №2 від 23.02.2022)

© Є.Л. Скворчевська Є.Л.

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ З ДИСЦИПЛІНИ
«ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ»
ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО
(БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ
спеціальності *015 «Професійна освіта» (015.37 Аграрне*
виробництво, переробка сільськогосподарської продукції
та харчові технології),
денної та заочної форми навчання.
Упорядник

Скворчевська Є.Л.

ЗМІСТ

Модуль 1. Педагогічні технології як наукова дисципліна.....	7
Змістовний модуль 1. Технології навчання.....	7
Тема 1. MultiMedia-технології.....	7
Тема 2. Технологія зовнішнього тестування.....	16
Тема 3. Інформаційні технології.....	31
Тема 4. Проектна технологія.....	43
Тема 5. Здоров'язбережувальні освітні технології.....	50
Тема 6. Технології запобігання й подолання конфліктів.....	66
Тема 7. Технології управління.....	80
Змістовий модуль 2. Технологія організації самостійної та самоосвітньої роботи студентів.....	93
Тема 8. Концептуальні засади розвитку самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання.....	93
Тема 9. Особистісно орієнтоване навчання як умова гуманістичного підходу при організації самостійної роботи студентів.....	110
Тема 10. Упровадження технології організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого	

навчання.....	124
Тема 11. Розробка особистісних стратегій навчання студентів.....	137
Тема 12. Управління самостійною діяльністю студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання.....	152

Модуль 1. Педагогічні технології як наукова дисципліна

Змістовний модуль 1. Технології навчання

Тема 1. MultiMedia-технології

ПЛАН

1. Знайомство з MultiMedia технологіями в освіті.
2. Навички педагога у використанні ММ-технологій.

1. Знайомство з MultiMedia технологіями в освіті

У сучасних вишах все більшого поширення набувають MultiMedia технології (надалі ММ – технології).

MultiMedia-технології – це технології інтегрованого представлення всіх видів інформації (зорової, текстової, графічної, відео, звукової і навіть тактильної, смакової та нюхової) на електронних носіях у цифровому форматі у вигляді електронного документа (ММ-документа) і відтворення його на окремому комп'ютері або на екрані за допомогою MultiMedia проєктора (ММ-проєктора) та відповідних комп'ютерних пристроїв.

Таким чином, ММ-технології – це технології конвертування всіх видів інформації у цифровий формат, інтеграції цієї інформації в

один документ і відтворення його на комп'ютері.

Використання ММ-технологій потребує спеціального програмного забезпечення. Найбільш перспективними типами програмного забезпечення для використання на навчальному занятті є Інтернет, електронні енциклопедії та фахові пакети для відповідних предметних галузей.

Матеріали до навчальних занять з використанням ММ-технологій доцільно інтегрувати в комп'ютерну презентацію, використовуючи для цього такі пакети, як Word, Power Point, або якийсь інший пакет. Найбільш перспективною формою презентації є HTML-документ, в який можна ознайомитись у будь-якому браузері. Презентацію можна опублікувати в Інтернет і зробити доступною кожному бажаючому.

Для використання повною мірою можливостей ММ-технологій під час ММлекції її матеріали (тему, план, бажано і текст) повинні бути надані тому, хто навчається, заздалегідь. Головним змістом лекції є знайомство з авторським поглядом на питання лекції як на фрагмент системи знань предметної галузі, знайомство з роботою фахівця при розв'язуванні творчих завдань, у тому числі за допомогою інформаційних технологій. Писання

конспекту на такій лекції не є задачею студента - студент повинен мати текст лекції і повинен лише робити га ньому особисті нотатки.

Матеріали до ММ-лекцій згодом повинні інтегруватися в електронні курси, які в свою чергу є кроком до впровадження дистанційних курсів і різних форм дистанційної освіти.

На межі 80-Х-90-Х років ХХ століття уперше була висловлена і обговорена ідея розробки і використання гнучких педагогічних технологій навчання у вищому закладі освіти, що виходять за межі так званих “цехових” інтересів, тобто за межі процесу засвоєння матеріалу з навчальної дисципліни, і вторгаються буквально в усі ланки навчального процесу - у побудову навчального плану, навчальних розкладів, у режим і стиль діяльності, у послідовність різних форм занять, у систему контролю й обліку наслідків вивчення навчальних дисциплін тощо.

Технологічний ланцюжок усіх складових навчального процесу може бути незмінним, раз і назавжди заданим, щорічно повторюваним, жорстким і разом з тим добре налагодженим і відпрацьованим. У цьому випадку він набуває стійких рис консервативності.

Але можливий і інший підхід: у цей ланцюжок закладається принцип інваріантності. Такий підхід додає технологіям навчання стійку

рису гнучкості і рухливості, і тому вони й названі гнучкими. Головна особливість гнучких педагогічних технологій полягає в тому, що вони здатні дуже чутливо реагувати на всі зовнішні і внутрішні зміни, впливи і подразники і в адекватний спосіб відповідати на них.

У концепції гнучких технологій навчання представлені такі поняття, як альтернативні варіанти навчання; індексація рівнів теоретичної і професійної підготовленості; індексація рівнів працездатності; паспортизація рівнів підготовленості фахівця і ряд інших.

Комп'ютерні технології на сьогодні дістали широкого розвитку в усьому світі. Під терміном «комп'ютерні технології» розуміють процеси отримання, обробки, збереження інформації, використання, створення навчальних матеріалів за допомогою комп'ютерних засобів. Комп'ютеризація освіти визначається як створення для викладача і студента умов вільного доступу до великих обсягів активної інформації й необхідного навчального матеріалу в базах даних, електронних архівах, підручниках, довідниках, словниках, енциклопедіях.

Український педагогічний словник визначає комп'ютерне навчання як «застосування комп'ютера в навчальному процесі з різною метою». Система

комп'ютерного навчання включає технічне (комп'ютер), програмне й навчальне забезпечення.

Поняття «комп'ютерні технології навчання» трактується як сукупність комп'ютерних засобів і способів їх функціонування, що використовується для реалізації навчальної діяльності. Комп'ютер разом з комп'ютерними технологіями відкриває принципово нові можливості в навчальній діяльності. Ефективність підвищення якості освіти і підготовки майбутніх учителів значною мірою визначається досягненнями комп'ютерних технологій, впроваджуваними в навчальний процес. На відміну від традиційних освітніх технологій, комп'ютерна технологія має предметом і результатом праці інформацію, а знаряддям праці — комп'ютер.

2. Навички педагога у використанні ММ-технологій

Для реалізації потенційних можливостей комп'ютерних технологій необхідна професійна і педагогічна компетентність учителя. Розвиток цієї компетентності треба починати ще при підготовці майбутніх учителів у вищих навчальних закладах. Характеристиками компетентності в галузі комп'ютерних технологій можна назвати:

- наявність мотивації в самоосвіті;

- здатність до аналізу, оцінки й інтеграції досвіду в сучасному комп'ютерному середовищі;
- прагнення до розвитку особистісних творчих якостей студента під час занять;
- наявність високого рівня загальної комунікативної культури викладача і студента при комп'ютерній взаємодії;
- розвиток культури одержання, вибору, збереження, відтворення, переробки інформації;
- вдосконалення способів презентації, передачі й відтворення;
- навчальних матеріалів.

Можна навести численні і цілком переконливі приклади, що підтверджують ефективність використання комп'ютерів на всіх етапах педагогічного процесу. Навіть найменше нехтування комп'ютерними технологіями було б неприпустимою помилкою. Разом з тим, освіта для сучасного студента, майбутнього вчителя — це не тільки і навіть не стільки трансляція інформації і навчального матеріалу, не тільки і не стільки апеляція до інтелекту, скільки апеляція до почуттів, до індивідуально-неповторного світу студента, до його світосприймання, світовідчування, світогляду, культури, менталітету.

В умовах комп'ютерного навчання докорінно змінюється роль викладача. У

традиційній підготовці студент одержує навчальний матеріал, завдання, інструкції від викладача. В якості зворотного зв'язку студент повертає викладачу тільки частину одержаної від нього інформації про власні успіхи й недоліки. Таким чином, регулярний налагоджений взаємозв'язок у традиційній підготовці майбутнього вчителя здійснюється не завжди успішно, що знижує якість підготовки, збільшуючи кількість педагогічних помилок, промахів, прорахунків.

Підготовка вчителя з упровадженням комп'ютерних технологій проходить в інтерактивному режимі. При використанні комп'ютера стиль роботи викладача більш демократичний, оскільки і викладач, і майбутній учитель мають рівний доступ до навчального матеріалу, завдань, навчальної інформації. Викладач перестає бути єдиним джерелом знань, інформації, фактів, ідей. На зміну авторитарному стилеві поведінки викладача у процесі підготовки приходять стиль викладача-наставника, помічника, порадника. Викладач, як і раніше, залишається головною фігурою процесу підготовки майбутнього вчителя. Проте новими завданнями викладача стають координація особистісно-професійного розвитку студента, його мотивація, формування професійних умінь,

суб'єктності, критичного мислення тощо. Крім того, викладач має навчити студента працювати у віртуальній групі, швидко адаптуватися до змін у інформаційно-комп'ютерному середовищі, формувати навички ефективної комунікації.

Підготовка майбутнього вчителя з використанням комп'ютерних технологій вимагає врахування таких особливостей:

- перевага особистісного, індивідуального підходу над технологічним;
- доцільність використання комп'ютерних технологій протягом усього періоду підготовки, а не тільки в якості окремих курсів;
- вплив комп'ютерних технологій на протікання психічних і психодинамічних процесів кожної окремої особистості;
- нова роль викладача-наставника в роботі з майбутніми вчителями.

Розробці і впровадженню комп'ютерних технологій сприяє інформаційно-навчальне середовище. Поняття «інформаційно-навчальне середовище» є відносно новим і має на увазі використання нових можливостей інформатизації суспільства для розвитку інформаційного середовища і навчального простору. В літературі як синоніми використовуються поняття: предметне

навчальне середовище, інтегроване навчальне середовище, віртуальне середовище, інформаційно-педагогічне середовище, інформаційно- предметне середовище. На наш погляд, найбільш адекватним суті є поняття «інформаційно-навчальне середовище». Воно відображає інформаційний характер середовища з застосуванням нових технологій при роботі з інформацією і навчальним простором на основі взаємодії студент - комп'ютер - викладач.

Для ефективного застосування комп'ютерних технологій викладачі повинні мати такі уміння:

- конструктивні — розробляти навчально-методичні матеріали з використанням комп'ютерних програм і матеріалів мережі Інтернет у системі діяльності «викладач-підручник-комп'ютер-студент»; враховувати індивідуальні особливості студентів у навчанні за допомогою комп'ютера;

- організаторські — управляти навчально-пізнавальною діяльністю студентів в умовах застосування комп'ютерних технологій (у тому числі застосування мережі Інтернет); здійснювати організацію індивідуальної, групової, колективної діяльності під час використання комп'ютера в різних видах діяльності;

- комунікативні — встановлювати педагогічно-доцільні відносини зі студентами в умовах застосування комп'ютерних технологій; аналізувати ступінь доступності для студентів формулювання завдань у навчальних програмах, комп'ютерних підручниках, контрольних тестах; оцінювати інтерес студентів до роботи з метою встановлення найсприятливіших взаємовідносин;

- гностичні — оцінювати готовність до педагогічної діяльності в умовах застосування комп'ютерних технологій; співвідносити свою оцінку роботи в мережі Інтернет; використовувати навчальні програми з оцінкою їх студентами.

Таким чином, отримані викладачами зазначенні уміння, за власною оцінкою педагогів, сприяли подоланню у них стереотипу педагогічного мислення, значно полегшили практичне здійснення професійної діяльності, стимулювали професійне самовдосконалення.

Тема 2. Технологія зовнішнього тестування

ПЛАН

1. Технологія зовнішнього тестування.
2. Етапи стандартизованого тестування.

1. Технологія зовнішнього тестування

В Україні останнім часом значна увага надається проблемі якості освіти. «Якість освіти

є національним пріоритетом», - наголошується у Національній доктрині розвитку освіти. Але наявність різних типів шкіл (загальноосвітні, спеціалізовані, гімназії, ліцеї), різні умови навчання в міських, селищних і сільських школах створюють певну проблему у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти. У світовій практиці якість освіти визначається відповідністю певному стандарту. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні є зведенням норм і положень, що визначають державні вимоги до освіченості учнів та гарантії держави у її досягненні.

Соціологічні опитування молоді та проведені психолого-педагогічні дослідження показують, що на сьогодні немає надійних засобів оцінювання обов'язкових результатів навчання. Як свідчить світовий досвід, об'єктивне вимірювання якості освіти пов'язане з запровадженням зовнішнього тестування навчальних досягнень. Зовнішнє - тобто таке, яке здійснюється поза межами школи чи вищого навчального закладу, де навчається або ж навчатиметься учень чи абітурієнт.

У широкому контексті педагогічне тестування є сукупністю організаційних і методичних заходів, об'єднаних спільною метою з педагогічним тестом і призначених для підготовки та проведення процедури

пред'явлення тесту, обробки, аналізу, інтерпретації та отримання результатів виконання тестів.

Сучасне педагогічне тестування – це стандартизований та об'єктивний метод контролю й оцінювання знань, умінь, навичок учнів, який визначає рівень підготовки та їх відповідність освітнім стандартам у конкретній галузі знання.

Виділяють два види зовнішнього стандартизованого тестування:

1. Сертифікація – вимірювання та оцінювання навчальних досягнень учнів у формі екзаменів після завершення навчання.

2. Діагностика – вимірювання та оцінювання навчальних досягнень учнів на певних етапах навчання. Діагностика розглядає результати навчання у зв'язку зі способами їх досягнення, а тому включає прогнозування подальшого розвитку подій.

Поки що зовнішнє стандартизоване тестування не отримало широкого поширення, але є переконливі дані, що ця технологія привернула до себе увагу самих широких кіл педагогічної громадськості. Людей приваблює те, що зовнішнє стандартизоване тестування створює умови рівного доступу до вищої освіти.

У 2003 році відбулось перше зовнішнє стандартизоване тестування з математики та

історії, у якому приймали участь 3121 випускник із 670 шкіл України. Аналіз анкет учасників тестування показав, що серед причин участі в тестуванні виділяються такі :

- 48,8 % - бажання перевірити рівень своїх знань з предмету;
- 20,6 % - наміри вступати на визначені спеціальності до ВЗО, які беруть участь в експерименті;
- 27,7 % - небажання скласти шкільний екзамен з предмету тестування.

Тестові завдання для 52,2 % учнів виявилися схожими на традиційні екзаменаційні завдання, але такими, що за змістом охопили більш глибоко матеріал курсу, 36,0 % учнів вважають завдання складнішими, а 11,9 % - простішими, ніж традиційні завдання у школі. 76,7% учнів вважають, що процедура зовнішнього тестування є більш чесною і відкритою. 79,7% учнів виявили бажання тестуватися й з інших предметів, незважаючи на те, що все для дітей, батьків, педагогів було новим, але не спостерігалось будь-яких конфліктів.

Накопичений матеріал показує, що технологія зовнішнього стандартизованого тестування має реальні потенційні можливості для використання додаткового організаційного ресурсу в системі освіти. Є достатні підстави

стверджувати про те, що зовнішнє стандартизоване тестування може стати одним з ефективних засобів освітнього моніторингу та спроможне забезпечити об'єктивну діагностику навчальних досягнень учнів.

Це вкрай важливо з огляду на те, що на сьогодні відсутні чіткі й науково обґрунтовані положення, якими б педагоги могли керуватись при оцінюванні досягнень учнів, що нерідко приводить до суб'єктивізму в оцінюванні знань. Із сотень опитаних нами студентів не було жодного з таких, хто сказав, що його знання завжди оцінювались об'єктивно. Пошуки шляхів об'єктивної оцінки педагогічних явищ привели до ідеї застосування тестових технологій.

Застосування стандартизованих тестів для вимірювання навчальних досягнень учнів в Україні є інновацією. Тому поряд з проблемою вивчення нового педагогічного явища постає питання про розробку і впровадження педагогічної технології зовнішнього стандартизованого тестування.

У світовій практиці накопичено великий досвід застосування зовнішнього стандартизованого тестування, який можна і треба використати для вдосконалення вітчизняної освіти.

Аналіз робіт, у яких досліджується питання розробки і впровадження педагогічних технологій (В. Бондар, В.Євдокимов, М.Кларін, А.Нісімчук, І.Прокопенко, О.Пехота, Г.Селевко, С.Сисоєва, І.Якиманська) дозволяє говорити по технологію як певну послідовність етапів, які будучи взаємопов'язаними і взаємообумовленими, спрямовані на створення надійного інструменту моніторингу якості освіти, підходів до оцінювання, зокрема, стандартизованих тестів, до впровадження тестових технологій. Результати вимірювання навчальних досягнень учнів чи студентів не повинні залежати від особистих характеристик та стану перевіряючих, виключати непередбачуваність, вплив всього того, що можна віднести до розряду другорядних чинників.

Досягти об'єктивності оцінювання можна за умови максимальної стандартизації його проведення. Справді, об'єктивність вимірювання досягається за рахунок створення рівних умов для всіх учасників, що можливе при максимальній стандартизації оцінювання, обробки та інтерпретації результатів.

Тест – це стандартизоване завдання, яке створюється з метою об'єктивно виміряти й оцінити рівень підготовленості учнів, студентів.

Перевірку навчальних досягнень з допомогою тестів називають тестуванням.

Відповідь на завдання тесту пов'язана зі змістом завдання. Для кожного завдання відповіді розподіляються на вірні й невірні, при цьому наперед визначаються критерії правильності.

2. Етапи стандартизованого тестування

Виділяємо такі етапи діяльності в технології зовнішнього стандартизованого тестування:

1) організаційний (створення незалежних центрів тестових технологій, розробка тестів і методики їх застосування, підготовка фахівців з тестування, наявність сучасних комп'ютерів тощо);

2) мотиваційний (формування позитивного ставлення до тестових технологій педагогів та учнів, оволодіння учнями та навичками роботи з різними видами тестів);

3) змістовний (проведення власне тестування за певною процедурою);

4) аналітичний (аналіз результатів тестування, оцінка рівня проведення тестування, внесення коректив у разі необхідності на окремих етапах);

5) підсумковий (узагальнена оцінка проведеної роботи в цілому і кожного учасника тестування окремо, прогноз на майбутнє).

Розглянемо окремо кожен етап.

1. Організаційний. Цінність тестових технологій багато в чому визначається якістю тестів. Можливість же широкого впровадження тестування обумовлена двома особливостями:

- високою технологічністю перевірки результатів тестування;
- незалежністю результатів тестування від суб'єктивної думки тих, хто перевіряє.

Але, як показали перші результати зовнішнього стандартизованого тестування, найбільшою проблемою стала недостатня підготовка фахівців з тестування: учителів, керівників шкіл, інструкторів, екзаменаторів, що безпосередньо проводять процедуру зовнішнього тестування. Тому на перший план виступає задача підвищення кваліфікації педагогів різних рівнів з метою оволодіння комунікаційними технологіями.

Висока технологічність тестування та використання комп'ютерних програм для створення багатьох нових варіантів тестових завдань дозволяють проводити об'єктивні комплексні перевірки навчальних досягнень учнів. База тестових завдань є відкритою і доступною для всіх (тести надруковані у вигляді збірників), завдяки чому можна заздалегідь підготуватися до тестування, що

значно знижує стресове навантаження учнів та вчителів.

Кожен тест складається з ретельно підібраних тестових завдань, що розраховані на виконання протягом визначеного часу. Наприклад, тест може складатися з 12-ти завдань 4-х рівнів складності, які виконуються протягом 1 години. Завдання підбираються так, щоб на будь-якому рівні складності перевірялися знання й уміння учнів чи студентів із найголовніших питань даної теми. За повне виконання визначеного завдання учень чи студент отримує визначену кількість балів.

Наявні публікації дозволяють говорити про необхідність при підготовці тестів дотримуватись таких вимог:

- повнота - система тестових завдань покриває весь навчальний курс, тобто жодне поняття чи закономірність не залишилися поза цією системою;
- комплексність - розгляд тестових завдань з різних боків;
- відкритість - банк завдань тримається відкритим, доступним, а основні закономірності розкриваються найбільш характерно;
- етапність - послідовність виконання завдань вибирається такою, щоб вона давала зразки (приклади) раціональної самостійної роботи.

Добір тестових завдань, які б повно представляли навчальний предмет, найбільш складний етап тестових технологій. Він вимагає, щоб до цієї роботи залучались висококваліфіковані і досвідчені фахівці. Створення тестів - це справа не дилетантів. Серйозний тест - це справа професіоналів, тому що це вимірювач знань. Необхідність в загальноукраїнській системі тестування є, але умов для її розвитку фактично немає. Повинна бути проведена певна організаційна робота, щоб тестування стало елементом державної атестаційної служби. Повинні бути установи незалежні ні від системи освіти, ні від дилетантського чи суб'єктивного підходу до вирішення вимірів досягнень тестових технологій.

Система зовнішнього тестування не відміняє існуючі екзамени, а доповнює і удосконалює оцінювання. Організаційно вона завжди повинна буде залежною від Міністерства освіти і науки. Потрібно також передбачити внесення змін у навчальні плани відповідних установ, діяльність яких спрямована на підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

2. Мотиваційний. Головну перешкоду впровадження тестових технологій, одну з драматичних особливостей системи тестування

ми по-справжньому до кінця не усвідомили : вона завжди буде суперечити інтересам тієї величезної соціальної групи, яка навчає. За винятком невеликого прошарку вчителів, зацікавлених в об'єктивній оцінці, основна маса вчителів у такій оцінці не зацікавлена. Отже, така система оцінки повинна бути незалежною від учителів, включаючи і викладачів вищої школи. Але це один бік справи. Інший полягає в тому, що ні Державний стандарт освіти, ні зовнішнє тестування не піднімуть якість освіти, якщо усі наші зусилля не будуть скеровані на вчителя, на формування у нього стійкої зацікавленості до впровадження тестових технологій, це й буде різнобічний, системний підхід до нового педагогічного явища. При впровадженні зовнішнього тестування завжди присутній елемент тривожності, а іноді і страху. Тому рекомендуємо розпочинати контроль з внутрішнього оцінювання - самооцінки.

Самооцінка має проводитися із залученням вчителів, учнів та батьків. Тоді вона стає тим інструментом, яким можна виміряти суспільні та особистісні очікування. Спільне визначення ключових проблем закладу освіти приведе до обґрунтованого складання і впровадження плану розвитку школи, підготовки учнів і вчителів до зацікавленого ставлення їх до тестових технологій.

За цих умов особливого значення набуває мотивація діяльності вчителя до використання тестових технологій. Під мотивацією розуміють процес, у результаті якого діяльність набуває для вчителя особистісний смисл, створює стійкість його інтересу до тестування, перетворює зовнішньо задані цілі його діяльності у внутрішні потреби. Тому необхідною передумовою впровадження зовнішнього стандартизованого тестування є формування у вчителів і учнів мотивації цілеспрямованої діяльності до зовнішнього тестування як процедури об'єктивного оцінювання навчальних досягнень учнів. Процес формування мотивації цілеспрямованої діяльності повинен здійснюватися в гуманній, шановній до вчителя формі.

Коли подається варіант об'єктивного вимірювання досягнутих успіхів в освіті, тоді стає зрозумілим, що та або інша технологія виключає суб'єктивізм школи, конкретної школи, конкретного учителя. Тоді до цього варіанту потягнуться люди, потягнуться вчителі і учні.

Серед факторів, що можуть позитивно вплинути на сприяння учнем зовнішнього тестування, є усвідомлення його, що завдяки зовнішньому оцінюванню школяр отримає об'єктивну оцінку своїх навчальних досягнень і

лише цей об'єктивний рівень може визначити шанси учня на навчання у закладі освіти за власним вибором. Для вчителів головний акцент у розвитку їх мотивації за впровадженням тестових технологій треба спрямувати на підняття їх професійного рівня, оволодіння сучасними методами педагогічної діагностики. Потрібно більш широко використовувати моральне й матеріальне заохочення, стимулювати самовдосконалення педагогів.

3. *Змістовний.* Тестування здійснюється за певним, ретельно підготовленим планом, у якому чітко визначені обов'язки тих, хто проводить тестування, правила проведення тестування, час, що відводиться на окремі види робіт, конкретні вимоги до оцінювання.

Тести можуть бути використані з різною метою на окремих етапах навчання:

- під час розгляду нової теми можна запропонувати тести різних рівнів і обговорити, які варіанти відповідей є правильними і чому;
- при закріпленні вивченого матеріалу, коли учень в межах визначеного часу виконує тестові завдання;
- при підготовці до тематичного контролю;
- для самоконтролю і самоаналізу діяльності учнів чи студентів;

- для діагностичних цілей.

При використанні тестів, як свідчить досвід, незалежно від цілей тестування, треба дотримуватись вимог:

- гуманності - тестування має бути справедливим і комфортним для всіх учнів. Важливим є коректне використання інформації щодо результатів тестування

- на долю людини не повинні впливати наслідки лише одного зовнішнього оцінювання, тому корисно, наприклад, пояснити, що ніхто не очікує виконання всіх завдань. В інтересах учня отримати за тестом показник, який вірно відбиває його навчальні досягнення;

- відкритості - всі етапи тестування можуть проводитись відкрито за участю сторонніх спостерігачів (батьків, вчителів, представників громадськості);

- чітких інструкцій - передбачається узгодженість дій з боку перевіряючих, захист від можливих фальсифікацій.

4. Аналітичний. Ефективність тестування залежить від методів порівняння та інтерпретації отриманих балів. Основними аспектами змісту аналітичної діяльності виступають:

- визначення досягнення цілей тестування;

- виявлення змісту навчального матеріалу, який засвоєно учнями на різних рівнях - розпізнавання, запам'ятовування, розуміння, уміння, переносу,

- оцінювання;

- діагностика підготовки учнів з навчального предмету (або освітньої галузі), з якої проводилось тестування;

- встановлення відповідності між типами тестових завдань, формами їх подання та рівнем знань, умінь, навичок учнів, що виявляються в ході тестування;

- розробка науково-методичних рекомендацій, спрямованих на удосконалення процесу навчання з даного предмету (освітньої галузі).

Аналіз результатів зовнішнього тестування необхідно проводити на різних рівнях: школи, органів управління освітою, громадських організацій.

Зовнішнє тестування дає можливість з інших позицій оцінити ресурсний потенціал (кадровий, програмний, матеріально-технічний тощо) конкретного закладу освіти, скоригувати його плани розвитку, в разі потреби надати необхідну допомогу.

5. Підсумковий. Узагальнені результати тестування повинні стати одним із показників ефективності роботи школи. Батьки мають

право знати, наскільки ефективно працює школа, де навчаються їх діти. Засновники школи мають право знати, наскільки високою є віддача вкладених у заклад матеріально-фінансових ресурсів. Уряд має право знати про ефективність своїх інвестицій в освіту. За результатами тестування можливе внесення у структуру навчальних планів, у зміст навчальних програм, стандартів змін з метою удосконалення нормативних освітніх документів.

Розгляд технології зовнішнього стандартизованого тестування, на нашу думку, вимагає зробити зауваження про те, що рівний доступ до освіти зовсім не означає рівності освіти. Якщо взяти до уваги, що як педагоги, так і учні відрізняються між собою за здатністю навчати і навчатися, то наміри забезпечити однаковий освітній рівень учнівської чи студентської молоді є не більш як декларативними. Забезпечення рівності в освіті - це надання однакових можливостей для здобуття освіти, відповідної наявним здібностям людини.

Суспільство побудовано так, що досягти рівності освіти неможливо, та в цьому не має потреби. Де всі знають однаково, знають мало. Відмінність в освітньому рівні членів

суспільства слід розглядати як рушійну силу його розвитку.

Тема 3. Інформаційні технології

ПЛАН

1. Поняття інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій.
2. Перспективи розвитку інформаційних технологій в освітній галузі.

1. Поняття інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій

Серед освітніх технологій найпоширенішими є інформаційні. Без них неможливо обійтися не тільки в закладі освіти, а й у жодній галузі життя. Ось уже понад два десятиріччя поспіль інформаційні технології розвиваються прискореними темпами й реалізуються як у навчальній і виховній діяльності, так і в управлінській.

Інформаційні технології – це узагальнена назва технологій, що відповідають за пошук, зберігання, передачу, обробку, захист та відтворення інформації з використанням комп'ютерів та іншої новітньої техніки.

Часто вчені та звичайні споживачі новітньої техніки ототожнюють поняття «інформаційні технології» та «комп'ютерні технології», що є помилковим, оскільки

комп'ютер є лише одним із засобів інформаційних технологій.

Інформаційно-комунікаційні технології – це освітні технології, які використовують спеціальні способи, програмні й технічні засоби (кіно-, аудіо-, відеозаписи; комп'ютери, телекомунікаційні мережі) і забезпечують та підтримують інформаційні й комунікаційні процеси, тобто процеси пошуку, збору, передачі, збереження, накопичення, тиражування інформації та процедури доступу до неї. Отже, інформаційні технології спрямовані на роботу з інформацією, а в інформаційно-комунікаційних, окрім того, відображено аспект спілкування через телекомунікаційні мережі. Проте в багатьох дослідженнях ці поняття ототожнюються.

Етапи розвитку інформаційних технологій. Інформаційні технології, як зрештою й освітні, виникли ще в Стародавньому світі. Проте історично першими є саме інформаційні. Вони виникли на зорі людства як обмін інформацією за допомогою жестів, звуків. Проте справжнім інформаційним вибухом в історії цивілізації стали поява мови й спілкування. Далі інформаційні технології розвивалися завдяки виникненню писемності, яка дала змогу збирати, переробляти, зберігати інформацію; а також завдяки знаходженню

досконалих матеріалів для письма в допаперову еру. У той час інформація фіксувалася на глиняних табличках, на папірусі, на пальмовому листі тощо. Для розвитку інформаційних комунікацій вагомим здобутком стало налагодження поштового зв'язку, який здійснювався спеціальними особами – гінцями, а також створення бібліотек, які були першими центрами інформації.

Революційною подією в генезисі інформатизації суспільства є винайдення паперу як матеріалу для письма та книгодрукування. У Європі перші книги надрукували в Німеччині у 1452 р. На вітчизняних теренах книгодрукування започаткував Іван Федоров, видрукувавши у Львові у 1574 р. книгу для богослужіння «Апостол». Новий етап у розвитку інформаційних технологій розпочався з виникненням великої машинної промисловості, коли був створений паровий двигун – основа машинного виробництва. Новітні досягнення в науці, вагомі відкриття в природознавстві, технічний прогрес сприяли винайденню нових способів фіксації й передачі інформації, якими стали багатотиражні газети, журнали, географічні карти, перші енциклопедії – інформаційно-пошукові системи на алфавітній основі. Надійність у передачі інформації забезпечив поштовий зв'язок, який з'явився в

другій половині XIX ст. Важливими інформаційно-комунікаційними інноваціями цього періоду є винайдення телеграфа (1832 р.), телефона (1876 р.), радіо (1895 р.) тощо. На зміну «ручній» інформаційній технології, що передбачала обробку листів вручну, прийшла «механічна». Принципові зміни в передачі й збереженні інформації у другій половині XIX – на поч. XX ст. відбулися з винайденням друкарської машини, диктофона.

Подальший прогрес у розвитку інформаційно-комунікаційних технологій відбувся в середині XX ст., коли були створені перші електричні друкарські машини, копіювальні пристрої, а також електронно-обчислювальна техніка, які є передумовою комп'ютерної технології. У цей час акцент зміщується з форми обробки інформації на зміст. Проте головним винаходом людства, що впевнено рухалося від індустріального до інформаційного суспільства, є комп'ютер. Він був створений групою інженерів у США у 1946 р. у військових цілях. Проте немає однозначного трактування щодо того, який пристрій можна вважати комп'ютером. Ним може бути навіть машина Паскаля, створена у 1645 р. для здійснення арифметичних обчислень.

Перший персональний комп'ютер з'явився 1974 р. Тоді зразу декілька фірм оголосили про його створення на основі мікропроцесора Intel-8008. Через рік з'явилась інформація про появу першого комерційно розповсюджуваного персонального комп'ютера «Альтаір-8800» на основі мікропроцесора Intel-8080. Його вартість становила 500 доларів. І хоча перший ПК мав чимало недоліків (оперативна пам'ять – всього 256 байт, клавіатура й екран відсутні), кілька тисяч комплектів машини були швидко продані. Наприкінці 1975 р. персональний комп'ютер «Альтаір-8800» був удосконалений майбутніми засновниками фірми Microsoft П. Алленом і Б. Гейтсом. З цього часу інформаційно-комунікаційні технології розвивалися прискореними темпами. У 80-х роках люди різних поколінь почали масово освоювати комп'ютерну грамотність, оскільки, володіючи інформаційними компетентностями, вони ставали конкурентоспроможними на ринку праці. У загальноосвітніх закладах України й Польщі з 1985-1986 н. р. розпочалося вивчення нового предмета «Основи інформатики». У цей час були зроблені перші спроби застосувати комп'ютерні технології під час вивчення всіх шкільних предметів. У Польщі й Україні зараз майже в кожній середній школі чи гімназії є

хоча б одна комп'ютерна лабораторія. Уже в 90-х роках інформаційні технології за темпами генезису значно перевершили всі відомі групи освітніх технологій, що є як позитивним, так і негативним чинником суспільного розвитку.

Класифікації інформаційних технологій.
Стрімкий розвиток інформаційних технологій сприяв створенню їх нових видів. Тому на сьогодні існує декілька класифікацій інформаційних технологій за способом побудови мережі, типом користувацького інтерфейсу, класом реалізованих технологічних операцій, способом реалізації інформаційних систем тощо.

За способом побудови мережі виокремлюють локальні, багаторівневі, розподілені, глобальні мережі; *за способом реалізації інформаційних систем* – традиційні й нові; *за типом користувацького інтерфейсу* – пакетні, діалогові, мережні.

Серед мережних технологій найбільш популярною є технологія Інтернет. Слово «Інтернет» походить від англ. «International Net» і дослівно перекладається як Міжнародна мережа. Історія створення Інтернету розпочалася в кінці 50-х роках ХХ ст. Саме тоді американські науковці розпочали експериментальні дослідження з поєднання комп'ютерів між собою через телефонні лінії. У

1960 р. психолог і вчений в галузі комп'ютерних технологій Дж. Ліклайдер опублікував роботу «Симбіоз комп'ютера й людини» (Man-Computer Symbiosis), у якій чітко виражена ідея об'єднання комп'ютерів у мережу для зберігання та вилучення інформації. У грудні 1969 р. була створена і запрацювала перша комп'ютерна мережа, що складалася з 4 машин.

Інтернет належить до клієнт-серверних мереж. Такі мережі використовують для зберігання й опрацювання інформаційних даних спеціальні потужні комп'ютери – сервери, які передають інформацію іншим комп'ютерам мережі – клієнтам. Інтернет має у світі мільйони серверів та клієнтів, кожний з яких володіє унікальною адресою, яка записується за єдиними правилами. Підключення окремих комп'ютерів та локальних мереж до Інтернету здійснюється спеціальними компаніями – провайдерами. Їх є дуже багато, і з кожним роком можливості цієї технології розширюються. На сучасному етапі Інтернет розвивається надзвичайно динамічно. Інформація про нього оновлюється в темпі його розвитку. Серед найпопулярніших технологій є мультимедіа технології, які виокремлені у класифікації інформаційних технологій за класом реалізованих технологічних операцій. За

цією ознакою виділяють роботу з текстовим редактором, з табличним процесором, із СКБД (система керування базами даних), з графічними об'єктами; мультимедійні системи та гіпертекстові системи.

Мультимедійні технології є одними з найперспективніших інформаційних технологій освітньої галузі. Вони включають у себе інтерфейс і інші механізми управління та дають змогу створювати зображення, тексти і дані, що супроводжуються звуком, відео, анімацією й іншими візуальними ефектами. Ці технології сприяють революційним перетворенням в освітній галузі. Вони використовуються не лише у навчанні, а й у вихованні, зокрема естетичному. Сьогодні мультимедійні технології є інструментальною основою екранного мистецтва. Зображення творів архітектури, скульптури й живопису супроводжуються текстовою інформацією, музичними вставками, анімацією. Усе це створює сильний емоційний вплив на дітей, розвиває естетичні смаки, формує знання з різних галузей культури й історії розвитку людства. У своєму найвищому прояві технологія мультимедіа переростає в системи віртуальної реальності. Це комп'ютерні системи, що задіюють не тільки зоровий та слуховий аналізатори, а й дотик, нюх,

вестибулярний апарат. В ідеалі віртуальна реальність дає змогу створити такі ситуації, реальність чи уявність яких людина не в змозі визначити. Цю властивість доцільно використовувати в освітній галузі під час моделювання різних навчальних ситуацій.

2. Перспективи розвитку інформаційних технологій в освітній галузі

Прискорені темпи розвитку інформаційно-комунікаційних технологій протягом останніх двох десятиліть є підставою для прогнозування подальших їх змін. Безсумнівно, перетворення відбудуться в конструюванні новітньої комп'ютерної техніки. Зокрема, висловлюються думки, що основою комп'ютерів майбутнього стануть не кремнієві транзистори, де передача інформації здійснюється електронами, а оптичні системи. Передбачається, що комп'ютер стане дешевшим і компактнішим, а основним способом спілкування з ним буде голос. У майбутньому новітня комп'ютерна техніка буде задовольняти щоденні побутові потреби господаря (записати потрібну телепередачу, відрегулювати температуру й вологість і т. д.). Не виключається можливість створення когнітивного комп'ютера, здатного чути, бачити, відчувати запах і смак, як людина. В освітній галузі розробляються проекти

віртуального загальноосвітнього й дошкільного закладу. Завдяки інформаційним технологіям діти зможуть здійснювати нереальні в дійсності мандрівки, наприклад, подорож до Марса чи інших планет Сонячної системи. Дитина, яка з певних причин не прийде до школи, буде мати можливість перебувати у віртуальній школі чи дошкільлі, навчатися й гратися, отримувати поради й рекомендації від педагогів. Проте революційний розвиток новітньої техніки спричинив і виникнення загроз для дітей. Інформаційно-комунікаційні технології, як і кожне явище, процес, володіють не тільки численними перевагами, а й недоліками, уможлиблюючи формування адитивної поведінки підлітків. Це таке порушення поведінки, що виникає в результаті зловживання різними речовинами (наприклад, алкоголь, тютюн), що змінюють психічний стан людини, до того моменту, коли фіксується факт психічної і фізичної залежності. У класифікацію нехімічних адикцій увійшла також Інтернет-залежність.

З поширенням інформаційних технологій посилилася загроза замінювати реальне спілкування віртуальним, а рухливі ігри на свіжому повітрі – комп'ютерними. Знижується авторитет учителя як людини, яка навчає. Натомість зростає значення Інтернету як

ресурсу, який володіє всією необхідною для учнів інформацією. За таких умов одним із провідних завдань закладу освіти стає піднесення ролі вчителя в навчальному процесі на тлі системного використання техніки, яка допомагає школярам навчатися. Варто пам'ятати також про небезпеку виникнення кризових явищ у моральній та духовній сферах, що їх спричинює неконтрольований технічний прогрес. На загрози для виховання дітей, пов'язані з розвитком техніки, зокрема комп'ютерної, вказують як вітчизняні, так і польські вчені, помітивши суперечність у темпах змін технічних засобів і духовних цінностей ще в 70-х роках ХХ ст. Науковці закликають докладати зусиль, щоб не запізнюватися з організацією виховної діяльності у відповідь на новітні досягнення. Отже, можемо прогнозувати в майбутньому генезис інформаційно-комунікаційних та соціально-виховних технологій як чинник гармонійного розвитку суспільства. Певні сподівання в подоланні загроз, пов'язаних із використанням новітньої техніки, покладаються на формування медіаграмотності, яка стає складовою професійної підготовки сучасного фахівця.

Отже, інформаційні технології спрямовані на роботу з інформацією, а в інформаційно-

комунікаційних, окрім того, відображено аспект спілкування через телекомунікаційні мережі.

Тема 4. Проектна технологія

ПЛАН

1. Сутність проектної технології.
2. Типи проектів.
- 1. Сутність проектної технології*

Проектна технологія має достатньо тривалу історію розвитку, яка пов'язана з виникненням в американських сільськогосподарських школах у першій половині ХХ ст. так званого «методу проблем» або «методу цільового акту», який за своєю суттю наближався до методу проектів. Появу цього методу було зумовлено тим, що діти фермерів, допомагаючи навесні й восени своїм батькам у сільськогосподарській роботі, пропускали заняття в школі, а тому існувала нагальна необхідність у пошуку нових форм організації їх освітньої діяльності. У зв'язку з цим завідувач відділом виховання сільськогосподарських шкіл Д. Снезден у 1908 р. висловив пропозицію щодо створення для дітей комплексу домашніх завдань, який він назвав «домашнім проектом». У 1919 р. Центром шкільного відомства був опублікований документ «Проектний метод у системі освіти», що свідчило про остаточне його визнання фахівцями в педагогічній галузі.

Пізніше значний внесок у подальший розвиток ідеї проектного навчання зробив Дж. Д'юї, якого вважають засновником методу проектів в освіті.

Після активної розробки ідеї проектів у галузі освіти інтерес до неї пізніше впродовж подальших декількох десятиріч практично не виявлявся. Нового звучання ця ідея отримала тільки наприкінці ХХ ст., коли під впливом сучасних тенденцій щодо технологізації освітнього процесу та активного впровадження в школі компетентнісного підходу метод проектів почав трансформуватися в інноваційну проективну технологію.

Реалізація цієї технології спрямовує учнів на самостійне виконання пізнавальної, дослідної, конструкторської роботи в процесі виконання проекту на визначену тему. У свою чергу, під поняттям проекту вчені розуміють: завдання для учнів, сформульоване у вигляді проблеми; форму організації спільної навчально-пізнавальної, творчої чи ігрової діяльності учнів-партнерів, що характеризується спільною метою й узгодженими між ними способами дій, спрямованими на розв'язання цієї проблеми; результат цієї діяльності.

У сучасній науковій та науково-методичній літературі пропонуються різні класифікації типів проектів. Так, за домінуючим

методом чи видом навчальної діяльності виокремлено такі типи проектів: дослідницький (пов'язаний із проведенням дослідницької діяльності, що включає формулювання певної гіпотези з подальшою її перевіркою, а також обговорення й аналіз отриманих результатів); творчий (вимагає реалізацію максимально вільного й нетрадиційного підходу до виконання проектної діяльності й презентації її результатів,); рольово-ігровий (передбачає обрання учасниками ролей літературних або історичних персонажів, вигаданих героїв з подальшим відтворенням різних соціальних чи ділових відносин через ігрові ситуації, причому результат цієї гри попередньо не визначається); інформаційний (зорієнтований на збір інформації про визначений об'єкт або явище з метою аналізу, узагальнення й подання інформації для широкої аудиторії); практико-зорієнтований (спрямований на отримання реального результату прикладного характеру, що відображає інтереси учасників проекту або зовнішнього замовника) тощо.

2. Типи проектів

За організаційними формами проведення проектної діяльності виділено такі типи проектів: урочний, урочно-позаурочний, позашкільний.

За характером контактів учасників проектної діяльності проекти можуть бути однокласними (для учнів одного класу), міжкласними (для учнів різних класів), загальношкільними (для учнів однієї школи), міжшкільний (для учнів різних шкіл), регіональними (для школярів одного регіону); внутрішньодержавними (для учнів шкіл однієї країни); міжнародний (для учасників з різних країн).

За віковою ознакою проекти можуть бути одновіковими (учасники одного віку) або різновіковими (проводиться серед учнів різного віку).

За комплексністю (предметно-змістовою галуззю) проекти можуть бути монопроектами (створюються в межах змісту одного навчального предмета чи однієї галузі знання) чи міжпредметними (реалізуються в межах різних навчальних предметів чи освітніх галузей).

У науковій літературі також пропонується *класифікація проектів за тривалістю*: 1) короткотерміновий; середньої тривалості; довготривалий; 2) міні-проекти (охоплюють один урок чи навіть його частину; короткострокові проекти (охоплюють, як правило, 4-6 уроків); тижневі проекти (проводяться протягом певного проектного

тижня); довгострокові (тривають декілька місяців чи навіть років).

Реалізація проектної технології в сучасній школі вимагає дотримання таких вимог:

- визначення для проекту актуальної проблеми, розв'язання якого передбачає дослідницького пошуку на основі використання інтегрованого знання;
- чітке формулювання мети створення проекту;
- висока теоретична, практична, пізнавальна значущість очікуваних результатів проектної діяльності;
- визначення структури та етапів виконання проектної роботи;
- виокремлення часових меж виконання проекту;
- створення ситуації успіху для кожного учасника проекту;
- використання в роботі дослідницьких методів дослідження.

Робота учнів над проектом реалізується за такими етапами:

- Підготовка (визначення проблеми дослідження, теми, цілей та завдань проектної діяльності; висування гіпотези їх вирішення; обговорення методів дослідження).
- Планування (проведення аналізу обраної проблеми, вироблення плану дій, уточнення

критеріїв оцінювання процесу й результатів проектної діяльності, розподіл завдань (обов'язків) між учасниками проекту).

- Дослідження (збір потрібної інформації, на основі її опрацювання, вирішення рішення проміжних завдань

- Формулювання результатів та (або) висновків (аналіз отриманих даних; формулювання висновків);

- Оцінювання процесу та результатів роботи над проектом (оформлення кінцевих результатів; підведення підсумків, при необхідності внесення необхідних коректив, формулювання остаточних висновків).

За даними наукових досліджень, проектна технологія має широку сферу застосування в освіті, тобто їх можна успішно застосовувати при навчання учнів практично усіх навчальних дисциплін. Застосування цих технологій забезпечує більш глибоке засвоєння школярами програмного матеріалу, ефективне формування в них загальнонавчальних і дослідницьких умінь, розвиток в учнів пізнавальних та соціальних мотивів, творчих здібностей, критичного мислення, соціально значущих особистісних якостей.

Водночас під час впровадження проектної технології в освітній процес можуть виникати такі типові проблеми:

1) використання цієї технології вимагає глибоких теоретичних і практичних знань, креативного мислення від педагогів, а це притаманне не кожному з них;

2) невідповідність вибору вчителем типу навчального проекту поставленим меті, цілям і завданням може суттєво знизити мотивацію його розробників та негативно вплинути на рівень їхньої навчальної успішності;

3) нечітке структурування предмету та визначення кола проблем для розробки навчального проекту;

4) учасники проектної діяльності можуть не зрозуміти мету, цілі і завдання навчального проекту, і як наслідок, не досягнути мети його виконання;

5) учасники можуть бути неготовими до виконання навчального проекту за різними причинами: недостатність теоретичних знань, складність проекту, небажання працювати в команді тощо;

6) невисокий рівень матеріально-технічної бази вищу може ускладнити роботу над проектом його учасників;

7) відсутність взаємодії педагогами з колегами для розробки міжпредметних проектів;

8) неможливість залучення відповідних комп'ютерних технологій тощо.

Очевидно, що для забезпечення успішності освітнього процесу необхідно своєчасно вирішувати зазначені проблеми.

Тема 5. Здоров'язбережувальні освітні технології

ПЛАН

1. Сутність здоров'язбережувальних технологій.
2. Освітні здоров'язбережувальні технології.
3. Технологія проектування змісту освіти.

1. Сутність здоров'язбережувальних технологій

Незважаючи на надзвичайну цінність категорії «здоров'я», і донині немає його загальноновизнаного наукового визначення: у наукових джерелах існує понад 300 визначень цього поняття.

Найбільш поширеним у наукових джерелах є визначення здоров'я, зафіксоване у статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ): «Здоров'я - це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя людини, а не лише відсутність хвороб і фізичних дефектів».

Турбота про збереження життя та зміцнення здоров'я громадян входить у сферу пріоритетних завдань української держави (Конституція України, стаття 3). Ідеями формування та зміцнення здоров'я зростаючого

покоління просякнуті найважливіші нормативно-правові документи щодо системи освіти України. Так, у Національній програмі «Діти України» до поняття «здоров'я» включаються його чотири аспекти, а саме: фізичний - правильне функціонування всіх систем фізичної досконалості і загальна фізична працездатність, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування; психічний (психологічний комфорт) - відповідність когнітивної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції; наявність адекватних позитивних емоцій; відсутність акцентуацій характеру; відсутність шкідливих звичок; соціальний (соціальне благополуччя) - це передусім сформована громадянська відповідальність за виконання соціальних ролей у суспільстві; позитивно спрямована комунікативність; доброзичливість у ставленні до молодших, здатність до самоактуалізації у колективі, самовиховання; духовний (душевний) - пріоритетність загальноосвітніх цінностей; наявність позитивного ідеалу у відповідності з національними та духовними традиціями, працелюбність, добродійність, відчуття прекрасного в житті, природі, мистецтві.

Здоров'язбереження в педагогічному аспекті - це навчально-виховний процес, що передбачає створення безпечних і комфортних умов перебування вихованців у навчальному закладі, запобігання стресів і перевантажень, установлення суб'єкт-суб'єктних взаємин учасників педагогічного процесу, забезпечення цілісного розвитку особистості й тим самим сприяє збереженню та зміцненню здоров'я тих, хто навчається.

Забезпечення здоров'язбереження учнів у процесі навчання й виховання вимагає розв'язання комплексу завдань, що торкаються як матеріального, кадрового забезпечення, так і організаційно-змістового наповнення освіти й стосуються змін її змісту, форм і методів її здійснення.

Залежно від різних уявлень про охорону здоров'я розв'язання проблеми *здоров'язбереження учнів у процесі навчання має декілька напрямів, зокрема:*

- медико-гігієнічний (забезпечення санітарно-гігієнічних умов; проведення вакцинопрофілактики; аналіз рівня захворюваності, динаміка здоров'я учнів; проведення заходів із санітарно-гігієнічної просвіти; надання невідкладної допомоги; організація профілактичних заходів; участь у роботі медико-психологопедагогічних

консиліумів; створення стоматологічного, фізіотерапевтичного кабінетів, фітобарів, кабінетів гірського повітря тощо);

- фізкультурно-оздоровчий (закалювання; проведення занять із тренування розвитку сили, витривалості, швидкості, гнучкості тощо);

- екологічний (проведення заходів із створення природовідповідних, екологічно оптимальних умов життя й діяльності учасників освітнього процесу; влаштування пришкольної території; створення «зелених і живих куточків»; участь у природоохоронних заходах);

- забезпечення безпеки життєдіяльності (створення безпечних умов навчання та праці; організація навчання учнів правилам поведінки в небезпечних ситуаціях тощо);

- освітній, що пов'язаний із запровадженням освітніх здоров'язберезувальних технологій.

2. Освітні здоров'язберезувальні технології

Освітні здоров'язберезувальні технології – це сукупності засобів, методів, форм, прийомів організації та проведення навчально-виховного процесу, спрямованого на здоров'язбереження учнів (створення безпечних і комфортних умов перебування вихованців у навчальному закладі, запобігання стресів і перевантажень, установа суб'єкт-

суб'єктних взаємин учасників педагогічного процесу, забезпечення цілісного розвитку особистості).

Освітні здоров'язберезувальні технології виконують такі функції:

- формувальну - здійснюється на основі біологічних і соціальних закономірностей становлення особистості. В основі формування особистості лежать спадкові якості, що зумовлюють індивідуальні фізичні та психічні властивості. Доповнюють формувальний вплив на особистість соціальні фактори, обстановка у сім'ї, учнівському колективі, настанови на збереження й примноження здоров'я як бази функціонування особистості в суспільстві, навчальній діяльності, природному середовищі;

- інформативно-комунікативну - забезпечує трансляцію ведення здорового способу життя, наступність традицій, ціннісних орієнтацій, що формують бережливе ставлення до індивідуального здоров'я, цінності кожного людського життя;

- діагностичну - полягає в моніторингу розвитку учнів на основі прогностичного контролю, що дозволяє співвідносити зусилля і спрямованість дій педагога відповідно до природних можливостей учня, забезпечує інструментально вивірений аналіз передумов і факторів перспективного розвитку

педагогічного процесу, індивідуальне проходження освітнього маршруту кожним учнем;

- адаптивну - виховання в учнів спрямованості на здоров'ястворення, здоровий спосіб життя, надає можливість оптимізувати стан власного організму й підвищити стійкість до різного роду стресогенних факторів природного й соціального середовища. Вона забезпечує адаптацію учнів до соціально-значущої діяльності;

- рефлексивну - полягає в переосмисленні попереднього особистісного досвіду в збереженні та примноженні здоров'я, що дозволяє співвідносити реально досягнуті результати з перспективами;

- інтегративну - об'єднує народний досвід, різні наукові концепції й системи виховання, спрямовуючи їх на шлях збереження здоров'я зростаючого покоління.

У психолого-педагогічній науці розрізняють різні типи освітніх здоров'язбережувальних технологій, зокрема такі:

- організаційно-педагогічні технології - визначають структуру навчального процесу, що сприяє запобіганню перевтоми, гіподинамії та інших дезадапційних станів;

- психолого-педагогічні - здоров'язбережувальна організація уроку, психолого-педагогічний супровід усіх елементів освітнього процесу;

- навчально-виховні технології - розробка своїх або впровадження існуючих програм із навчання грамотному піклуванню про власне здоров'я та формування культури здоров'я учнів, мотивації на ведення здорового способу життя, запобігання шкідливих звичок, організаційно-педагогічна робота з учнями в позаурочний час, просвіта їхніх батьків.

У класифікації освітніх здоров'язбережувальних технологій виокремлюють їх окремі види, що охоплюють змістовий, операційно-процесуальний і аналітико-результативний структурні елементи навчально-виховного процесу, а саме:

- технологія проектування змісту освіти;
- технологія раціональної організації навчального процесу;
- технологія активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- технологія формування сприятливого психологічного клімату;
- технологія діагностики освітніх результатів за процесом їх досягнення.

3. Технологія проектування змісту освіти

З огляду на здоров'язбереження учнів провідними способами проектування змісту освіти є предметно-змістова інтеграція й варіювання змісту навчання.

У сучасній педагогіці інтеграція змісту освіти поступово охоплює все більш і більш складні сфери навчання учнів. Зокрема, розвиток понять на новому пізнавальному рівні, засвоєння нових понять, їх систем базується на раніш засвоєних поняттях, нових фактах, на життєвому та практичному досвіді учнів.

Поступово в їхній свідомості формуються прості інтеграційні системи понять, взаємозв'язки між ними як закони, а пізніше на основі законів і нових понять виникає більш складна інтеграційна система понять - теорія. На основі теорії дається вихід до практики, готується база для інтеграції зі суміжними дисциплінами, тобто реалізація міжпредметних зв'язків.

Інтеграція змісту навчальних предметів - об'єктивно існуючий процес. Інтегровані курси та програми допомагають подолати роздріб навчальних предметів, дають змогу за менший відрізок часу оволодіти більшим за обсягом досвідом без перевантаження, тому що подача матеріалу у взаємозв'язках значно полегшує його сприйняття й осмислення.

Найважливішим аспектом здоров'язбереження учнів є врахування їхніх індивідуально-психологічних особливостей у процесі навчання. Це передбачає наявність різних програм, підручників, дидактичних матеріалів, які дозволяють індивідуалізувати процес навчання; постійний систематичний аналіз і оцінку способів проробки учнями програмного матеріалу; створення на кожному занятті умов для вільного й самостійного вибору видів діяльності, навчальних завдань, способів роботи.

Свобода вибору діяльності, навчального завдання сприяє побудові індивідуальної траєкторії засвоєння навчального матеріалу. Можливість самому вирішувати, виконувати поставлене педагогом завдання вчить учня вмінню не лише самостійно планувати роботу і час, але вчить брати на себе відповідальність за отриманий результат. Наявність різних варіантів виконання завдання дозволяє учневі виявляти свою індивідуальність у власній навчальній діяльності, а отже, робити її особистісно-значущою.

З огляду на вище зазначене значущим аспектом здоров'язбереження учнів є здійснення диференційованого підходу до їх навчання. Такий підхід як необхідна умова індивідуалізації навчання передбачає розподіл

учнів на групи на основі їхніх здібностей, інтересів, успішності тощо.

Зокрема пильної уваги потребують так звані «нестандартні учні», які значно відрізняються від більшості однолітків за цілою низкою параметрів (рівень інтелекту, загальні та специфічні здібності, особливості прояву особистісних, характерологічних якостей, рівень вихованості тощо). До них перш за все відносяться дві великі, свого роду «полярні» групи - обдаровані учнів та педагогічно занедбані, «важкі» учні.

З огляду на це важливе значення має здійснення різнорівневого навчання, що орієнтоване на забезпечення засвоєння навчального матеріалу кожним учнем у зоні його найближчого розвитку на основі особливостей його суб'єктного досвіду.

Різнорівневе навчання надає шанс кожному учневі організувати своє навчання таким чином, щоб максимально використати свої можливості, насамперед навчальні; рівнева диференціація дозволяє акцентувати увагу педагога на роботі з різними категоріями учнів. У структурі рівневої диференціації за навченістю (а саме вона частіш за все й лежить у основі рівневої диференціації) виділяють, як правило, три рівні: мінімальний (базовий), програмний та ускладнений. Щоб різнорівневе

навчання було ефективним, необхідно орієнтуватись на особливості суб'єктного досвіду учня: особливості особистісно-смыслові сфери, психічного розвитку (пам'яті, мислення, сприйняття, вміння регулювати свою емоційну сферу та ін.); рівень навченості в межах певного предмету (сформовані в учня знання, способи діяльності).

Підготовка навчального матеріалу передбачає виділення у змісті й у результатах навчання, що плануються, декількох рівнів, вибір яких визначається складом класу й вимогами державного стандарту. Тематичне планування здійснюється для укрупнених одиниць засвоєння й передбачає підготовку технологічної карти (у вигляді таксономії цілей) для учнів, у якій для кожної одиниці вказані рівні її засвоєння: 1) знання (запам'ятав, відтворив, впізнав); 2) розуміння (пояснив, проілюстрував, інтерпретував, перевів з однієї мови на іншу); 3) застосування (за взірцем, у східній або зміненій ситуації); 4) узагальнення, систематизація (виділив частини з цілого, утворив нове ціле); 5) оцінка (визначив цінність і значення об'єкту вивчення). Для кожної одиниці змісту в технологічній карті закладаються показники її засвоєння, що надаються у вигляді контрольних або тестових завдань.

Педагогу треба здійснити такі провідні дії: мотивацію й стимулювання пізнавальної діяльності учнів; організацію самостійної роботи учнів на різних рівнях - усе, що можуть засвоїти учні самостійно або з дозованою допомогою, має бути віддано їм; зведення фронтальних форм роботи до необхідного й достатнього мінімуму (переважними формами організації навчально - пізнавального процесу мають бути парні, групові, колективні).

У площині здоров'язбереження учнів істотне значення має реалізація модульного та проблемного навчання.

Так, метою модульного навчання є сприяння розвитку самостійності учнів, їхнього вміння працювати з урахуванням індивідуальних способів проробки навчального матеріалу. Модульна навчання перетворює освітній процес так, що учень самостійно (повністю або частково) навчається за цільовою індивідуалізованою програмою. Серцевиною модульного навчання є навчальний модуль, що включає: закінчений блок інформації, цільову програму дій учня; рекомендації (поради) викладача з її успішної реалізації.

Проблемне навчання як складова розвивального навчання спрямоване на сприяння розвитку в учнів критичного мислення, досвіду й інструментарію навчально-

дослідної діяльності, рольового й імітаційного моделювання, можливості творчо засвоювати новий досвід; пошуку й визначенню учнями власних особистісних смислів і ціннісних ставлень.

Технологія раціональної організації навчального процесу Серед факторів ризику здоров'я найважливішими є інформаційні перевантаження й як наслідок - розумове стомлення. Психічне й фізичне здоров'я людини безпосередньо залежить від її працездатності, а хронічна втома викликає різні порушення здоров'я.

Ефективними способами запобігання виникнення втоми, забезпечення адекватного відновлення фізичних і психічних сил учнів є організація навчального процесу на основі врахування динаміки працездатності учнів протягом навчального заняття, дня, тижня, року; змін довільної та емоційної активності, чергування періодів активності й розслаблення, змін видів і форм навчальної діяльності; залучення оздоровчого впливу рухової активності, а також естетично-практичної діяльності з елементами мистецтва (музика, живопис, ліплення, хореографія, театр та ін.) як естетотерапії (арттерапії).

Зокрема, здоров'язбережувальна організація уроку передбачає: урахування

періодів працездатності учнів на уроках (період входження в роботу, період високої продуктивності, період зниження продуктивності з ознаками стомлення); урахування вікових і фізіологічних особливостей учнів на заняттях (кількість видів діяльності на уроках, їх продуктивність); наявність емоційних розрядок на уроках і зорової гімнастики; чергування пози з урахуванням видів діяльності; використання фізкультурних пауз на уроках. Технологія активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Здоров'язберезувальний характер навчально-виховного процесу передбачає стимулювання вихованців до активного проживання й осмислення знань, до діяльності творчого характеру.

Завданням здоров'язбереження учнів адекватно відповідають такі способи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, як використання активних форм і методів - дискусійно-діалогових, тренінгових, ігрових, участь у проєктній діяльності, роботі педагогічних майстерень тощо.

Так, найбільш поширеною формою діалогової взаємодії виступає проведення навчальних дискусій, спрямоване на активне залучення учнів до пізнавального процесу, формуванню їхніх комунікативних умінь,

виявлення та своєчасне усунення проблем, кризових, конфліктних ситуацій у взаємодії діад «педагог-учень», «учень-учень».

До завдань, що вирішуються в ході дискусії, відносяться такі: завдання конкретно-змістового плану (усвідомлення учнями суперечностей, складностей, пов'язаних із проблемою, що обговорюється; актуалізація раніш отриманих знань; творче переосмислення можливостей їх застосування, включення їх у новий контекст тощо) та завдання організації взаємодії у групі (розподіл ролей у групахкомандах; виконання колективного завдання; узгодженість у обговоренні проблеми й виробка спільного групового підходу; дотримання спеціально прийнятих правил і процедур спільної пошукової діяльності тощо).

У педагогіці отримали поширення такі форми дискусії, як:

- «круглий стіл» - бесіда, у якій «на рівних» бере участь невелика група учнів (зазвичай 3-5 осіб), під час якої відбувається обмін думками як між ними, так і з «аудиторією» (іншою частиною класу);

- «засідання експертної групи» (зазвичай 4-6 учнів із заздалегідь призначеним головою), на якому спочатку обговорюється намічена проблема всіма учасниками групи, а потім вони висвітлюють свої позиції всьому класу. Кожний

учасник виступає з повідомленням, що не повинно переростати в довгу промову;

- «форум» - обговорення, схоже на «засідання експертної групи», у ході якого ця група вступає в обмін думками з «аудиторією»;

- «симпозіум» - більш формалізоване порівняно з попереднім обговорення, у ході якого учасники виступають із повідомленнями, що подають їхні точки зору, після чого відповідають на запитання «аудиторії»;

- «дебати» - формалізоване обговорення, що будується на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників - представників двох команд- суперників - та спростувань;

- «судове засідання» - обговорення, що імітує судовий розгляд (слухання справи).

Однією із важливих форм активного навчання є також проектна діяльність. На сьогодні визначено такі стадії розробки проекту: розробка проектного завдання, розробка самого проекту, оформлення результатів, суспільна презентація, рефлексія.

Критеріями оцінки є досягнення й мети проекту, й досягнення надпредметних цілей (що може бути більш важливим), котрі забезпечує проектне навчання. Якщо цілі проекту досягнуті, то можна розраховувати на отримання якісно нового результату, вираженого в розвитку пізнавальних здібностей

учня та його самостійності в навчально-пізнавальній діяльності. Обмеженнями у використанні проектної роботи можуть бути: низька мотивація педагога до використання такого навчання; низька мотивація учнів до участі у проекті; недостатній рівень сформованості в учнів умінь дослідної діяльності; нечіткість визначення критеріїв оцінки відстеження результатів роботи над проектом.

Використання інтерактивних форм і методів сприяє створенню сприятливого, доброзичливого, поважного, комфортного освітнього середовища, відповідного клімату, який б заохочував і спонукав до взаємодії, взаємної довіри. Це сприяє розвитку відчуття безпеки, дає змогу учню через позитивний зворотний зв'язок краще пізнати інших учасників навчального процесу. Разом із тим у сучасній педагогіці існує й власне технологія формування сприятливого психологічного клімату.

Тема 6. Технології запобігання й подолання конфліктів

ПЛАН

1. Поняття «конфлікт».
2. Педагогічний конфлікт та його подолання.

1. Поняття «конфлікт»

Конфлікти (від латинського *conflictus* - зіткнення) – зіткнення сторін, думок, сил. Там, де є людина, завжди є конфлікти, вони супроводжують людей від народження до смерті.

Конфлікт розглядається як об'єктивне та закономірне соціальнопсихологічне явище, зумовлене неповторною індивідуальністю кожної людини, автономністю внутрішнього світу особистості, що у спілкуванні відкривається іншій особистості.

Унікальність людини визначається багатьма факторами її розвитку, варіативне сполучення яких нескінченно: спадковість і соціальне середовище, вік та особливості психологічного складу, стать і статус, характер основної діяльності та мікросередовища, історія життя й якість освіти, характер виховання та рівень культури суспільства, матеріальний добробут і події життя тощо.

Багатомірність світу лежить в основі конфліктів. Ракурс, оцінка, позиція, що займає індивідуальність по відношенню до чогось, завжди має свій неповторний варіант. Ця незбіжність, з одного боку, ускладнює наше життя, з іншого - робить його цікавим і непередбаченим.

Конфлікт – це не лише об'єктивне явище, а й таке, що має важливу роль у розвитку

людини. Позитивне розв'язання конфлікту є завжди кроком уперед, а отже, духовним збагаченням людини. Проте до конфліктів, що пов'язані з сильними психологічними напруженнями, переживаннями, люди, як правило, ставляться негативно. Часто у людей немає точного та ясного уявлення про конфлікт, і будь-яке зіткнення (скандал, свару, бійку тощо) розглядають як конфлікт.

Як правило, сутність конфлікту визначається через суперечність як найбільш загальне поняття. Однак суперечність і конфлікт не можна ототожнювати, оскільки всі конфлікти завжди мають у своїй основі розходження, суперечності, але не всі суперечності вже є конфліктами.

Суперечності у світі досить природні. Більш того, відмінності, суперечності, несумісності часто є передумовами для життя та розвитку. Таким чином, суперечності, протилежності, відмінності - це необхідні, але не достатні умови конфлікту. Протилежності й суперечності перетворюються на конфлікт, коли починають взаємодіяти сили, що виступають їх носіями. Отже, конфлікт - це прояв об'єктивних і суб'єктивних суперечностей, що виявляються у протиборстві їх носіїв.

Близькими до поняття конфлікт є такі поняття, як змагання, конкуренція, в яких також

має місце протиборство сторін, але воно, як правило, не є загостреним до ступеня ворожнечі, а якщо така ворожнеча й має місце (у конкуренції один виграє лише в тому разі, якщо інший програє), то вона не переходить в обопільні дії, що шкодять законній поведінці та діяльності іншої сторони. При цьому дії сторін позитивні, кожна діє, прагнучи досягти успіху й тим самим обійти суперника (правда, виникнення конфлікту не виключається в ході цих дій).

Окремо відмітимо спортивні ігри (бокс, боротьба, футбол, волейбол тощо), що становлять своєрідну імітацію конфлікту. Із закінченням гри припиняються й «конфліктні» взаємини.

Отже, змагання, конкуренція і конфлікт не є синонімами, це не ідентичні поняття, хоча змагання і конкуренція можуть перерости в конфлікт.

Поняття конфлікту тісно пов'язано з поняттям «сумісність». Сумісність має два полюса: позитивний полюс (сумісність) виявляється у згоді, взаємозадоволенні; негативний (несумісність) - це конфлікт. Згода чи конфлікт можуть бути не лише наслідком сумісності або несумісності, але й їх причиною: ситуаційні прояви згоди сприяють підвищенню

сумісності, виникнення конфліктів - її зниженню.

Досить часто конфлікт ототожнюють з поняттям суперечка. Це не зовсім вірно, оскільки суперечка - це публічне обговорення проблем, що цікавлять учасників, викликане бажанням якомога глибше, ґрунтовніше розібратися в проблемах, що обговорюються. Отже, це зіткнення різних точок зору в процесі доводу та спростування.

Неоднозначне поняття конфлікту породжує багато його визначень.

З урахуванням виключної складності, рухливості, багатомірності конфлікту зазвичай відмовляються від спроби пошуку лапідарної його формули (означення), а дається розгорнуте означення через перелік найважливіших ознак, без яких конфлікт не існує:

- біполярність - наявність і протистояння, як мінімум, двох сторін. Ними можуть бути різноспрямовані особистісні тенденції (у внутрішньоособистісному конфлікті), індивіди (у міжособистісному конфлікті), групи (у міжгруповому конфлікті), а також класи, держави, навіть культури. Але розвиток конфлікту можливий у ситуації, коли реально існують два супротивника;

- активність, спрямована на подолання суперечності. Ця активність може називатися

«зіткнення», «несумісність», «протидія», «боротьба» тощо;

- носій конфлікту - суб'єкт або суб'єкти.

Виділення інваріантних характеристик конфлікту (тобто таких, що зустрічаються в різних трактуваннях конфлікту) дозволяє накласти обмеження на рамки його предметного поля і розглядати конфлікт «як біполярне явище - протистояння двох начал, що виявляє себе в активності сторін, спрямованої на подолання суперечності, причому сторони конфлікту представлені активним суб'єктом (суб'єктами)».

2. Педагогічний конфлікт та його подолання

Педагогічні конфлікти мають певні особливості, зокрема такі: професійна відповідальність учителя за педагогічно правильне розв'язання ситуації: адже школа - модель суспільства, де учні засвоюють соціальні норми стосунків між людьми; учасники конфліктів мають різний соціальний статус (учитель - учень), чим і визначається їхня різна поведінка в конфлікті; різниця у віці та життєвому досвіді учасників розводить їх позиції в конфлікті, породжує різну ступінь відповідальності за помилки у їх розв'язанні; різне розуміння подій та їх причин учасниками (конфлікт «очами вчителя» та «очами учня» бачиться по-різному), тому вчителю не завжди

легко зрозуміти глибину переживань дитини, а учню - справлятися зі своїми емоціями, підкоряти їх розуму; присутність інших учнів при конфлікті робить їх зі свідків учасниками, а конфлікт набуває виховний смисл і для них; про це завжди приходиться пам'ятати вчителю; професійна позиція вчителя в конфлікті зобов'язує його взяти на себе ініціативу в його розв'язанні і на перше місце зуміти поставити інтереси учня як особистості, що формується; будь-яка помилка вчителя в розв'язанні конфлікту породжує нові ситуації та конфлікти, в які включаються інші учні; конфлікт у педагогічній діяльності легше запобігти, чим успішно розв'язати.

Типологія соціально-педагогічних конфліктів

Усі конфлікти неможливо представити у вигляді єдиної універсальної схеми.

Проте можна виділити базові основи класифікації й типології конфліктів.

За складом і кількістю конфліктуючих сторін або учасників конфлікту розрізняють такі конфлікти:

- внутрішньоособистісні - зіткнення приблизно рівних за силою, але протилежно спрямованих інтересів, потреб, потягів однієї людини;

- міжособистісні - виникають, коли члени однієї групи переслідують несумісні цілі та реалізують суперечні цінності або одночасно в конфліктній боротьбі прагнуть до реалізації однієї цілі, досягти яку може лише одна зі сторін;

- особистісно-групові - з'являються при невідповідності поведінки особистості груповим нормам, очікуванням, інтересам, потребам, цінностям, цілям між окремою особистістю та групою людей;

- міжгрупові - можливі у великих соціальних групах, організаціях, малих групах, коли конфліктуючими сторонами є соціальні групи, що переслідують несумісні цілі та перешкоджають один одному на шляху їх здійснення.

Як доповнення до визначених типів у рамках кожної з названих класифікацій конкретизуються види конфліктів. Так, серед внутрішньоособистісних конфліктів розрізняють: конфлікти інтересів (мотиваційні конфлікти, К.Левін) - конфлікти як результат боротьби мотивів людини, одночасної актуалізації мотивів, що суперечать один одному, або несумісних мотивів; конфлікти цінностей (когнітивні конфлікти, Л.Фестингер) - зіткнення несумісних уявлень особистості.

Частина внутрішніх конфліктів, що переживається людиною, описується в психології як рольові конфлікти, в основі яких лежать проблеми діяльнісної сфери життя особистості. Традиційно розрізняють два основних види рольових конфліктів, що виникають на внутрішньоособистісному рівні:

- «Я-роль» - суперечності, що виникають між вимогами ролі та можливостями особистості (наприклад, обіймати посаду, яка передбачає необхідність швидко, без коливань приймати рішення, що людині не властиво);

- міжрольові конфлікти - коли різні рольові позиції особистості (і відповідно рольова поведінка, що ними вимагається) виявляються несумісними.

У розумінні міжособистісних конфліктів також виділяються три основні підходи - мотиваційний, ситуаційний і когнітивний, що розрізняються інтерпретацією основних джерел виникнення конфліктів.

Основний недолік типологічних схем, що базуються на характеристиках учасників і рівнях відношень між ними, полягає в тому, що в методологічному плані не враховується системність, багатоаспектність і універсальність конфліктних відношень. Природа учасників і рівень їхніх стосунків є важливою

характеристикою конфлікту, але вона не є єдиною та вичерпною.

За часом протікання та ступенем напруженості конфлікту виділяють такі конфлікти:

1. короточасні гострі - відрізняються великою емоційною забарвленістю, крайніми проявами негативного ставлення один до одного. Іноді призводять до тяжких або навіть трагічних наслідків. Частіше всього в основі таких конфліктів лежить не стільки глибина, гострота, скільки вияв особливостей характеру та темпераменту особистості;

2. тривалі гострі –характеризуються глибокими, стійкими суперечностями сторін, що контролюють власні реакції та дії; • слабковиражені в'ялоплинні - відмічаються суперечностями, що мають не дуже гострий характер, або зіткненнями, де активна лише одна зі сторін, а інша не прагне розкривати чітко свою позицію чи за можливістю уникає відкритої конфронтації;

3. слабковиражені швидкоплинні - найбільш сприятлива форма конфліктної суперечності, в якій сторони оперативно приходять до згоди.

За причинами та предметом спору конфлікти можуть бути:

- реалістичні (справжні) - мають ясні, об'єктивні причини та предмет спору

(наприклад, розподіл прибутків, зміни закону або рішення уряду);

- нереалістичні (не справжні) - мають невизначені, розмиті, часто не існуючі поза ворогуючих сторін причини і предмет спору, що викликані більш характером, позицією та образом поведінки самих сторін.

За причинами виділяються також такі типи конфліктів (М.Дойч):

- справжній (автентичний) - коли зіткнення інтересів існує об'єктивно,

усвідомлюється учасниками і не залежить від будь-якого фактору, що змінюється;

- випадковий, або умовний - коли конфліктні відносини виникають

внаслідок випадкових обставин, що легко піддаються змінам і не усвідомлюються учасниками (такі стосунки можуть бути припинені у випадку усвідомлення альтернатив, що реально існують);

- зміщений - коли причини конфлікту, що сприймаються, лише посередньо пов'язані з об'єктивними причинами, що лежать у їх основі (такий конфлікт може бути виявленням істинних конфліктних відносин, але в якійсь символічній формі);

- невірно приписаний - коли конфліктні відносини приписуються не тим сторонам, між якими дійсно є конфлікт (це робиться або навмисно, щоб спровокувати супротивника, «затушовуючи» тим самим конфлікт між істинними учасниками, чи ненавмисно через відсутність істинної інформації про існуючий конфлікт);

- прихований - коли конфліктні відносини через об'єктивні причини повинні мати місце, але не актуалізуються (такий конфлікт може бути ще й зміщеним, невірно приписаним або в ніякий спосіб не усвідомленим людьми);

- хибний - це конфлікт, що не має об'єктивних основ і виникає в результаті хибних уявлень або непорозумінь (цікаво, що хибний конфлікт може сформувати в його учасника нові мотиви та настанови і перерости в істинний).

За наслідками конфлікту розрізняють:

- конструктивні - конфлікти, що стимулюють членів колективу до здорового суперництва та сприяють удосконаленню взаємин усіх членів колективу

в інтересах виконання поставлених завдань;

- деструктивні, або неконструктивні - конфлікти, що руйнівним чином впливають на стан морально-психологічного клімату в

колективі, перешкоджають нормальному функціонуванню його членів.

Причини виникнення конфліктів у освітніх закладах

За своєю природою ці причини можна поділити на чотири групи: об'єктивні, організаційно-управлінські, соціально-психологічні, особистіші. Перші дві групи факторів мають переважно об'єктивний характер, третя та четверта - головним чином суб'єктивний.

Так, серед об'єктивних причин виникнення конфліктів необхідно виділити такі:

- природне зіткнення значущих матеріальних і духовних інтересів людей у процесі їх життєдіяльності (нерідко такі зіткнення відбуваються всупереч волі та бажанню людей, що й створює об'єктивну основу для можливих конфліктних ситуацій);

- -слабка розробленість нормативних процедур розв'язання соціальних суперечностей. Наприклад, якщо у шкільному колективі директор образив учителя,

то останній для захисту часто вимушений йти на загострення стосунків. Для нашого суспільства характерна недостатня розробленість ефективних, стандартних, усім відомих неконфліктних способів захисту інтересів підлеглих від свавілля начальників. У

більшості передконфліктних ситуацій такого роду педагоги воліють або піти на поступки, або піти на конфлікт;

- нестача і несправедливий розподіл значущих для нормальної життєдіяльності людей матеріальних і духовних благ, що істотно впливає на життя людей. Низька заробітна платня, що не завжди регулярно виплачується, матеріально-побутова невлаштованість, недостатність фінансів для задоволення іноді елементарних потреб сім'ї - все це часто стає характерною ознакою життя педагога. Очевидно, що бідна, невлаштована людина, яка не реалізувала свій потенціал, більш конфліктна, ніж та, в якій менш таких проблем. Одночасно гострим дефіцитом є також дефіцит духовності та культури взаємин.

Окрім зазначених вище причин, існує ще безліч об'єктивних причин, вплив яких на конфліктність людини доки ще не вивчено. До такого роду причин можна віднести помітні відхилення від екологічних нормативів у середовищі проживання людей, особливо в містах (хімічно забруднена вода, повітря, їжа), відхилення в характеристиках електромагнітних полів, що викликані сонячною активністю або технічними пристроями, різні стресові ситуації.

Тема 7. Технології управління

ПЛАН

1. Управління загальноосвітнім навчальним закладом як технологічний процес.
2. Хмарні технології в управлінській діяльності.

1. Управління загальноосвітнім навчальним закладом як технологічний процес

Технологія управління загальноосвітнім навчальним закладом – це система правил, методів, засобів, процедур, які використовуються для реалізації управлінських функцій з використанням знань про ефективну організацію навчально-виховного процесу. Особливістю управлінських технологічних процесів є хронологічна впорядкованість сукупності дій або впливів на об'єкт управління. Як у будь-якій педагогічній системі, у технології управління існує взаємозв'язок між її компонентами (цілями, формами, методами, засобами, діагностичними процедурами тощо).

Управління в загальноосвітньому закладі має свою специфіку і відрізняється від управління в інших сферах людського життя (на виробництві, у приватній фірмі тощо), адже педагогічне управління – це управління вихованням і навчанням підростаючого покоління. Часто управління розглядають як *технологічний процес*. Це пов'язано з тим, що

основні етапи управління (аналіз, планування, організація, контроль, регулювання), послідовно змінюючи одна одну, утворюють управлінський цикл.

Управління як процес, що має визначений алгоритм дій, почали розглядати в Середні віки та епоху Відродження. У той час виникло розуміння мети управління як досконало досягнутого кінцевого результату. Проводились активні пошуки управлінських засобів взаємодії, що сприятимуть досягненню цілей. Найближче підійшов до управління як технологічного процесу Ф. Бекон, який розробив спеціальні інструкції для представників управлінського апарату. Він висловив думку, що управляти можуть тільки люди «вчені» (у нього – це аристократи). А відтак поступово визріла ідея про нероздільність управління, виховання, яке має реалізуватись у «народній освіті», і права («нема мудрої власті без просвітительства»).

Просвітителі XVIII ст., висловлюючись про права людини та управління державою, акцентували увагу на тому, що освіта – це єдиний і головний «засіб на шляху до щастя народу». Їх загальний висновок був таким: без освіти немає мудрого управління державою. До особи керівника висувалося чимало нових вимог: це мала бути особа сильна, компетентна,

досвідчена, котра вміє управляти (народ мав довіряти своєму керівникові). Як нова галузь наукового знання управління виникло у ХІХ ст., що було пов'язано зі швидким розвитком індустрії, великих монополій і фірм, які не могли стрімко розвиватися без ефективного керівництва. Виникла об'єктивна необхідність у науці управління. На її законах базується також розвиток загальноосвітнього навчального закладу. Історичний досвід та сучасні підходи до управління школою дають підстави зробити висновок про те, що основними рушійними силами, які зумовлюють генезис функцій управління, є зміни соціально-економічного стану в країні, характер та особливості управління суспільством на різних історичних етапах розвитку держави, суспільне замовлення школі щодо навчання та виховання громадян, зміна освітньої парадигми та розвиток школи як соціальної системи.

Розглянемо традиційні та інноваційні технології управління. В управлінні загальноосвітнім навчальним закладом домінують традиційні технології. Аналіз навчально-виховного процесу в таких технологіях здійснюється для визначення кількісних і якісних показників роботи школи, проте не є засобом встановлення рівня розвитку школярів, як це відбувається в інноваційних

технологіях управління. Перспективні плани навчальних закладів поступаються місцем планам розвитку. Замість колективної (безособової) відповідальності упроваджується індивідуальна.

Інноваційна педагогічна технологія – це система оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів і які цілеспрямовано, систематично й послідовно впроваджуються в педагогічну практику з метою підвищення якості освіти.

Зважаючи на численні переваги (використання наукового підходу до планування, розробка цільових проектів, увага до кінцевих результатів тощо) на сучасному етапі особливої актуальності набула проблема запровадження інноваційних технологій управління загальноосвітнім навчальним закладом. Відомими є програмно-цільове управління школою в режимі розвитку, яке належить до інноваційних технологій за цілями, управління школою за результатами, управління через залучення учнів до діяльності у центрах, адаптивне управління тощо.

Педагогічна технологія залучення школярів до різних видів діяльності у центрах школи (автор В. Пікельна) заслуговує на увагу

передусім тому, що передбачає послідовну та систематичну реалізацію педагогічної діагностики. Як відомо, недостатнє її впровадження вважається однією з причин негараздів сучасної школи. Ще однією перевагою технології, розробленою В. Пікельною, є формування шкільних центрів. Досвід їх утворення в історії розвитку освіти України не новий: він накопичувався з другої половини ХХ ст. Наприклад, у Сахнівській середній школі на Черкащині, директором якої понад 20 років (60–70-і роки ХХ ст.) був заслужений вчитель України О. Захаренко, існувало п'ять центрів: освітній; навчально-ідеологічний, представлений музеєм революційної, бойової і трудової слави, планетарієм і обсерваторією; оздоровчий, який складався із зимового і літнього плавальних басейнів, спортивного залу, спортивних ігрових майданчиків, дендропарку, десяти зон відпочинку; трудового навчання й виховання, що мав у своєму розпорядженні комбайн, трактор, автомобіль, моторолер, а також базу табору праці й 184 відпочинку; культурно-виховний, який ефективно функціонував передусім завдяки музичній школі та хореографічному залу. У Сахнівській школі всі діти 1–5 класів займалися двічі в тиждень хореографією, а 2–4 класів – і музикою.

Школярі активно залучалися до участі у духовому оркестрі, вокальноінструментальному ансамблі, ляльковому театрі, художній школі, балетній студії.

На сучасному етапі у загальноосвітніх навчальних закладах відомі навчальні, оздоровчі центри, а також центри художнього виховання, національного відродження, економічного розвитку тощо. Як зазначалося, одним з обов'язкових компонентів технології залучення школярів до різних видів діяльності через центри є діагностичні служби (діагностичні підсистеми). Вони покликані надсилати у центри інформацію про виявлені нахили та інтереси учнів до періоду завершення ними початкової школи, що дає змогу запропонувати школярам вибрати справу, яка б відповідала їх потребам та здібностям. Зокрема, у центрі національного відродження учні можуть обирати гуртки національної вишивки, лозоплетіння, гончарної справи, різьби по дереву, килимарства, народного фольклору. Технологією передбачається укладання угод центрів з учнями про спільну діяльність, а також визначаються моральні та матеріальні стимули. Вказуються також обставини, за яких можливе розірвання угод. Керівництво навчального закладу спрямовує діяльність шкільних центрів, які відповідно керують

своїми представниками у класі. Якщо угоду з центром укладають кілька учнів одного класу, то всі вони є його активом. У кожному класі цілком можливе представництво всіх центрів. Кожен учень діє з урахуванням особистих інтересів та інтересів свого центру. Між керівною та керуючою підсистемами підтримуються постійні зв'язки, міцність яких досягається завдяки інформації, що її постачає діагностична служба.

Технології управління через центри мають очевидні переваги перед іншими технологічними процесами передусім завдяки результативності діяльності. Школярі отримують ширші можливості для самореалізації та працевлаштування, адже після закінчення основної або повної середньої школи учням може видаватися сертифікат, який їм дає змогу працювати на підприємстві, у кооперативі або займатися індивідуальною трудовою діяльністю. Центри також розвивають творчі здібності школярів, організовуючи загальношкільні огляди, конкурси, ярмарки, виставки, фестивалі мистецтв тощо. На сучасному етапі перспективним вважається адаптивне управління. Суттєвий внесок у розроблення його теоретичних основ зробила Г. Єльнікова. Суть адаптивного управління полягає в кооперації дій управлінців та

виконавців у зв'язку з появою змін в освітній галузі. Такими інноваціями можуть бути нові концепції, ініціативи. Отже, встановлюється залежність змісту управління від нових ідей чи подій.

Основними етапами адаптивного управління є:

1. збирання та аналіз інформації;
2. спільне визначення реальної мети;
3. створення адаптивних моделей діяльності;
4. організація виконання завдань;
5. моніторинг процесу.

Перевагою технології адаптивного управління є постійна і систематична діагностика процесу (моніторинг), який дає можливість відстежувати досягнення та прорахунки.

Усунення недоліків навчально-виховного процесу – прерогатива технології управління школою за результатами, яку розробив П. Третьяков. На його думку, управління за цілями може перетворитися на формальний процес, де не завжди враховуються можливі ресурси для досягнення стратегічної мети. Технологія управління за результатами зводить до мінімуму можливість формулювання нереальних цілей та умов.

Технологію управління за результатами можна трактувати як систему управління і розвитку, за допомогою якої досягаються результати, що визначені та узгоджені всіма членами організації. Діяльність у такій технології має характер усвідомленої творчої праці, адже кожному учаснику пояснена його місія, здійснено мотивацію реалізації завдань. Існує кілька різновидів технології управління за результатами, зокрема *діагностико-технологічне управління педагогічним процесом*, розроблене міжрегіональною експериментально-технологічною площадкою «Спадкоємність» під керівництвом професора В. Зайцева (м. Донецьк).

Ця технологія заснована на використанні методу медикопедагогічної аналогії, в межах якої класні і шкільні колективи розглядаються як соціальні організми, в котрих виявлено «захворювання». Діагнози при цьому можуть бути різними, наприклад: — вади фізичного розвитку; — затримки психічного розвитку; — недостатній розвиток виховних цінностей; — схильність до залежності від психоактивних речовин тощо. Отже, технологія діагностичного управління заснована на виявленні відхилень реального освітнього процесу від норми. Зрозуміло, що для їх фіксації у школі має бути добре розвинена діагностична служба, яка би

володіла пакетом діагностичних методик. Необхідно також, щоб у закладі освіти був створений банк педагогічних технологій, які дають змогу усувати виявлені діагнози.

Разом з такими широко розповсюдженими критеріями в практиці роботи школи, як «якість навчання», технологія В. Зайцева передбачає й інші критерії: «індекс якості», «індекс творчості», «надійність навчання» тощо. Пропонуються також критерії для оцінки рівня розвитку емоцій, мови і волі.

Отже, діагностико-технологічне управління педагогічним процесом можливе тільки за умови ґрунтовного розвитку діагностичних служб. Однією з розповсюджених технологій управління загальноосвітнім закладом за результатом є проектно-цільове управління. Його сутність полягає в тому, що після визначення переліку актуальних проблем вибираються ті, які вимагають негайного вирішення. Колектив школи розробляє відповідний цільовий проект.

Цільовий проект – це програма дій колективу школи, групи педагогів чи одного вчителя, спрямована на вирішення конкретних проблем з урахуванням організаційного, кадрового, матеріальнотехнічного, фінансового забезпечення. На кожен навчальний рік до виконання приймається кілька таких проектів.

На сучасному етапі розробляються нові технології управління, компонентами яких є інформаційно-комунікаційні технології. Проте вони стають складовими й тих технологій, що вже існують.

2. Хмарні технології в управлінській діяльності

На сучасному етапі одними з найбільш поширених інформаційних технологій є хмарні. Термін «хмарна технологія» (*cloud technology*) англійського походження. Проте він не зовсім правильно відображає суть інформаційних процесів, які полягають в опрацюванні даних із використанням не одного стаціонарного комп'ютера, а кількох, під'єднаних до Інтернету. Отже, перекладати англійське слово «cloud» у цьому контексті варто як розсіяний, розподілений, а хмарні технології відповідно трактувати як розподілені.

Уперше термін «хмарні технології» був використаний у 2008 р. Сьогодні їх трактують як динамічно масштабований спосіб доступу до зовнішніх обчислювальних ресурсів у вигляді сервісу, який надають за допомогою Інтернету.

Розрізняють хмари двох типів: публічні й приватні. Сервіси публічних хмар доступні для будь-якого споживача. *У приватній хмарі* сервіс надається обмеженій кількості споживачів у закритій для загального доступу інфраструктурі.

Є також «віртуальні приватні хмари», коли провайдер використовує публічну хмарну інфраструктуру для організації приватної хмари.

Хмарні технології мають багато переваг, а саме: простота і легкість у користуванні, адже не треба ні спеціальних знань, ні навичок управління; можливість працювати в будь-якому місці, де є мережа Інтернет; доступність послуги й економічна вигідність, адже платять лише за те, що реально використовують. Окрім того, не потрібно потужних комп'ютерів, зменшуються витрати на закупівлю програмного забезпечення та його систематичне оновлення.

Численні переваги хмарних технологій сприяють розширенню галузей їх використання. Завдяки цим технологіям відбувається справжня революція в навчально-виховному процесі закладів освіти. Зникає традиційний образ учителя як людини, що стоїть біля дошки з указкою чи крейдою. Тепер навчатися можна скрізь, де є доступ до мережі Інтернет. Окрім того, ці технології є ефективними під час проведення тестового контролю.

Основними формами використання хмарних технологій в освіті є віртуальні предметні спільноти, віртуальні учительські, віртуальні методичні кабінети, віртуальні класи,

віртуальний документообіг, електронний щоденник і журнал, інтерактивна приймальня, тематичний форум, організація самостійної роботи учнів тощо.

Хмарні технології є ефективним інструментом вирішення проблем у керівництві школою, адже директор має змогу управляти електронним навчальним закладом. Він може відстежувати наповнення класів; за допомогою програми Microsoft Lync разом з іншими керівниками школи має можливість на своєму робочому місці проводити наради, онлайн-конференції; отримувати методичну допомогу, рекомендації, консультації спеціалістів інших закладів і установ; скористатися послугами корпоративної пошти для швидкого зв'язку між навчальним закладом і районним (міським) управлінням освітою або між навчальним закладом і батьками.

Завдяки хмарним технологіям стало можливим *особистісно зорієнтоване управління*. За такого управління увага зосереджується на особистостях вчителя й учня, на створенні ситуації успіху як для школярів, так і вчителів та батьків; змінюється погляд керівника на свою роль у школі. Він інтегрує прагнення педагогічного колективу в утворення єдиних колективних цілей. Сам навчальний заклад перетворюється в систему цілісних

хмарних технологій. Внутрішньошкільне управління набуває мотивованого характеру з чіткою координацією зусиль у процесах комунікації, прийняття рішень і делегування повноважень. Розвиток інформаційних технологій зумовив як одне з найважливіших завдань керівників і педагогічних колективів шкіл формування інформаційної культури. Проте актуальною проблемою є також оволодіння правовою культурою. Як засвідчує практика, її рівень є недостатнім у працівників шкіл і в представників інших професій.

Змістовий модуль 2. Технологія організації самостійної та самоосвітньої роботи студентів

Тема 8. Концептуальні засади розвитку самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання

ПЛАН

1. Технологія організації самостійної роботи студентів.
2. Концептуальні засади розвитку самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання.

1. Технологія організації самостійної роботи студентів

Осмислення питань теорії і практики розвивального навчання стало поштовхом для

зародження в кінці 80-х років ідей особистісно орієнтованого навчання. З середини 90-х років розпочинається розробка технологій особистісно орієнтованого навчання. Цілковито природно, що педагоги і психологи з різних позицій розглядають нове явище : якщо в педагогіці наукові дослідження зосереджуються на виявленні умов ефективної реалізації особистісного підходу в навчанні, то у психології - на механізмах особистісних змін, характеристиках становлення індивідуальності учня. У цьому проявляється специфіка предмета відповідної галузі наукового знання, а не їх протиставлення. Головне - це усвідомлення обома сторонами необхідності поставити учня в центр освітнього процесу.

Інноваційна діяльність передбачає шляхи і способи реалізації нової педагогічної ідеї. У період, коли інноваційний рух втрачає свою однорідність, перспективною є технологія, яка виступає змістовним узагальненням, що вбирає в себе смисл розгалужень педагогічних технологій, у яких студент є суб'єктом навчання. Саме таким узагальненням виступає особистісно орієнтоване навчання, яке дозволяє зібрати воедино основні факти про самостійну роботу, індивідуальний підхід, диференціацію навчання, виявити ті тенденції, які властиві

цьому процесові, запропонувати деякі шляхи підвищення ефективності навчання.

Для виявлення ролі та значення особистісно орієнтованої педагогічної технології було здійснено класифікацію педагогічних технологій на суттєвій підставі, визначене місце цієї технології. Це надає додаткові можливості викладачам ефективно організовувати самостійну роботу студентів у нових умовах.

В особистісно орієнтованому навчанні мова йде про педагогічну підтримку розвитку особистості, про створення умов для актуалізації суб'єктного досвіду і особистісних структур свідомості, тому тут потрібна така технологія, яка безпосередньо виходить на особистість. Ця підтримка полягає в ненасильницькій організації особистості на можливих способи самореалізації, самоактуалізації і самоорганізації в процесі самостійної діяльності.

Особистісно орієнтоване навчання існує в режимі взаємодії конкретного викладача і конкретного студента, а отже, неповторне і творче за своєю суттю. Оцінюючи цю технологію, ми маємо враховувати її трансформацію, творчий компонент діяльності, внесений викладачем, ним створений, вистражданий, а тому для нього цінний і

значущий. Можна сказати, що нова технологія навчання однаковою мірою звернена і до викладача, і до студента. Викладач щоразу поновому будує свої стосунки зі студентами, особистісний момент стає немовби відправною точкою, центром його діяльності, при цьому характер змін, що відбуваються в суб'єктному досвіді студента, завжди тією чи іншою мірою опосередкований індивідуальністю викладача.

В особистісно орієнтованому навчанні проявляється надзвичайно вагомий у розвивальному плані феномен появи у студента потреби в самоактивності як визначальному чиннику збагачення власного досвіду. У традиційному навчанні ця потреба гальмується через педагогічну позицію щодо студента як об'єкта навчального процесу, оскільки він мусить лише відповідним чином реагувати на дії викладача, не беручи участі у проектуванні навчального процесу, на яке має орієнтуватись у своїй діяльності.

Нова технологія формує у студента відповідальність в першу чергу перед самим собою, оскільки він усвідомлює себе як творця свого життєвого і професійного покликання. Це спонукає студента звертатись до свого досвіду, оцінювати свої позитивні надбання і невикористані можливості, вибудовувати

особистісну програму діяльності на близьку і більш віддалену перспективу.

У сучасному світі все більше поширення одержує теорія «освіта впродовж усього життя», основою якої є організація самостійної роботи людей різних вікових груп. Експериментальним шляхом виявлено, що в пам'яті людини залишається 10% від того, що вона почула, 50 % від того, що побачила, і 90 % від того, що виконала сама.

В університетах світу в організації самостійної роботи студентів відбувається дуже багато змін, які неможливо ігнорувати. Більше того, сам процес цих змін стає невід'ємною частиною життя ВНЗ. Наприклад, як у державних, так і в недержавних закладах освіти США навчальні плани на аудиторну роботу студентів денної форми навчання відводять від 20 % до 35% загального навчального часу, а решту - на самостійну роботу. І завдання освіти в Україні тепер - пристосуватися до цих змін, відкинути застарілі форми роботи, зосередитись на нових суспільних тенденціях і спробувати відобразити їх максимально.

2. Концептуальні засади розвитку самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання

Першою науковою працею, в якій було чітко сформульовано особистісний підхід, була

книга С. Рубінштейна «Основи психології», що вийшла в 1935 році. Пізніше особистісний підхід знайшов відображення у працях Б. Теплова, А. Бодальова, О. Леонтьєва, В. Давидова, К. Платонова, Б.Ананьєва, А. Петровського, В. Століна, С. Степанова та ін.

Особистісно орієнтоване навчання буде мати різну концептуально-понятійну структуру залежно від того, в рамках предмета якої науки ця концепція розглядається.

Філософія освіти, наприклад, досліджує особистісний підхід з допомогою категорій суб'єкта, свободи, саморозвитку, діалогу, цілісності, гри як форм самовиявлення особистості (І. Зязюн, В.Лутай, Е. Демиденко, М.Сигов та ін.)

З позицій психології концепція особистісно орієнтованого навчання збагачується уявленнями про функції особистості в життєдіяльності людини, про специфічну природу особистісного рівня людської психіки, про смислову сферу, рефлексію, переживання і діалог як механізм утворення особистісного досвіду (Л. Анциферова, Г. Ковальов, І. Семенов, А. Тюков, І. Якиманська та ін.)

В педагогічній концепції розвитку самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання виходимо з

того, що головний ціннісний орієнтир в навчальному процесі ВНЗ - особистість студента, її конкретні й помітні позитивні зміни в процесі напруженої індивідуальної діяльності з розвитку і формування власного потенціалу - інтелектуально-творчого, соціально-морального, духовно-естетичного і фізичного. Ці зміни мають забезпечити перехід студента з фіксованого рівня при вивченні кожної окремої дисципліни на більш високий при завершенні вивчення курсу і максимально можливий при випуску з ВНЗ. Така логіка з необхідністю визначає потребу пошуку педагогічної технології організації самостійної роботи навчання, за якої студента можна вивести на високий рівень компетентності, підготовленості і професіоналізму у вибраній спеціальності, спрямованості на обрану професію, працю, ініціативу, організованість і громадянськість. Відповідно підготовлений таким чином учитель виявиться здатним самостійно перенести логіку власного становлення на становлення і формування свого майбутнього учня.

Визнання студента головною діючою фігурою всього освітнього процесу є вихідним моментом при організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання. Студент як суб'єкт ВНЗ стає реальним і повноправним господарем учіння,

побуту, суспільного життя і майбутньої професійної діяльності, тому повністю усвідомлює всю міру відповідальності за зроблений вибір, за ствердження своєї свободи, честі, гідності, фізичної і духовноморальної готовності до праці, засвоєння цінностей, необхідних для становлення сучасного фахівця. Якщо студент не готовий взяти на себе таку відповідальність, він мусить визнати свій вибір навчання в педагогічному виші помилковим. При цьому треба мати на увазі, що суб'єктний досвід кожного окремого студента настільки різноманітний і неповторний, що не можна не зважати на цей факт, а тим більше тиснути на студента, використовуючи своє службове становище, підганяючи, відкидаючи, замінюючи його суб'єктний досвід.

Наявний у студента суб'єктний досвід, його організованість, відповідальність і готовність виконати вимоги і в установлені строки здійснити життєві плани далеко не гарантують їхньої повної або навіть часткової реалізації. Кожний студент, за даними соціологічного опитування, вступивши до вишу, мав намір жити і працювати з усією відповідальністю. Але під натиском обставин реального життя у виші, поточних ситуацій, умов, наявних способів задоволення потреб і досягнення мети готовність діяти частково або

повністю не реалізується, а залишається для певної частини студентів лише мрією.

Вимоги, які пред'являються студентам викладачами, зустрічаються з суб'єктивним досвідом студентів, а тому приймаються після критичного осмислення і переробки, а то й взагалі можуть не прийматись. Суб'єктивний досвід, який виявляється у самосвідомості, цільових орієнтирах, установках, прагненнях, цінностях, потребах, особистих планах - усе це надбання особистісне, вистраждане, вироблене ціною власних зусиль, вибіркоким ставленням студента до впливів з оточуючого середовища, в тому числі професійно-педагогічного з боку викладачів.

У вищій школі особистість студента вже існує, його суб'єктивний досвід дозволяє виконувати завдання з певним рівнем самостійності, але розвиток самостійності, самосвідомості продовжується, вдосконалюється. За цих обставин традиційна технологія буде стримувати, гальмувати розвиток особистості. І зовсім інші можливості для розвитку особистості при організації розвитку самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованих технологій навчання, які всю стратегію діяльності вишів, усіх складових частин цієї діяльності спрямовують на стимулювання і підтримання процесу

самореалізації кожним студентом себе як особистості. Студент дістає надійні засоби саморегулювання, самооцінки і внутрішнього стимулювання, що веде до комфортної душевної рівноваги та морального задоволення.

Актуальність концепції розвитку самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованої організації навчального процесу зумовлена її значущістю для оновлення суспільства. Неможливо перебудувати суспільство без перебудови освіти. Тим більше неможливо створити нове суспільство, нову державу без оновлення освіти. Освіта має бути на передовій нашого державотворення, має цементувати і рости націю. Разом з тим нова концепція обґрунтовується теоретичними й емпіричними передумовами. До перших можна віднести фундаментальні дослідження про функції особистості в соціумі та життєдіяльності людини, про специфічні механізми розвитку особистісних функцій (смыслотворення, суб'єктивації, рефлексії), про співвідношення функціональнокогнітивних й особистісних компонентів в освіті тощо.

В якості емпіричних передумов виступає накопичений за останнє десятиліття досвід новаторської діяльності, спрямований на створення альтернативних освітніх систем (В.

Гузик, В. Хайруліна, О. Лосюк, В. Кемінь та ін.), в тому числі досвід викладачів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Стверджувати, що в навчальному процесі особистість формується, можна лише з великою долею умовності. Особистість формується в такій же мірі, в якій чинить опір будь-якому формуванню. Цілеспрямоване формування особистості можливе за умови використання дидактичного принципу суб'єктності навчання. У зв'язку з цим виникає питання : чи відрізняється особистісний підхід від індивідуального підходу, чи це взаємозамінні поняття? Є такі підстави розрізнити їх.

Індивідуальний підхід може включати, а може й виключати особистісний підхід. Перший передбачає знання, врахування індивідуальних особливостей людини, другий - це підхід до особистості як до цілісності. У філософському плані поняття індивідуального підходу пов'язане з категоріями одиничного і випадкового, а поняття особистісного підходу - з категоріями особливого як єдності загального й одиничного.

Особистісний підхід змушує розглядати будь-яку особливість людини як одиничне явище, що штучно виділене із загальної структури особистості або діяльності.

Особистісне те, що первісно самовизначається людиною, що входить до суб'єктного досвіду. Особистісний бік будь-якої діяльності – це її суб'єктний початок. Студент формується, розвивається як носій суб'єктного досвіду. На відміну від когнітивного досвіду, досвід особистісний ніякої іншої форми, окрім діяльності, не має. Тому в умовах особистісно орієнтованого навчання зміст не може задаватися у відриві від процесуальної форми його існування.

У технологічному плані діяльність студента виступає як розв'язання нескінченної низки задач, що постійно виникають. Діалектичний зв'язок між самостійністю та задачами дає можливість вважати одним із провідних засобів розвитку самостійності студентів цілеспрямоване навчання їх розв'язанню задач.

Дозоване зростання складності задач, які враховують суб'єктний досвід особистості, дозволяє цілеспрямовано змінювати цей досвід, тим самим підвищувати рівень самостійності студентів. При цьому створюються умови для реалізації невитребуваного до того духовно-інтелектуального потенціалу студентів.

Існує термінологічно-сміслова невизначеність, яку й дотепер не вдалося подолати, у тлумаченні поняття «задача».

Визначення поняття «задача» ускладнюється через багатозначність цього слова. Це змушує нас, розглядаючи різні позиції науковців, обґрунтувати термінологічно-сміслові значення ключового для нашого дослідження поняття «задача», яке служить інструментом наукового пізнання.

В умовах особистісно орієнтованого навчання відбувається перенесення уваги на особистість студента, коли центром уваги стає не задача, не способи її розв'язання, не ситуація, яка при цьому виникає, а студент, його особистість. При цьому будемо розглядати дві сторони діяльності в процесі розв'язання задач: результативну і процесуальну. Результативна сторона фіксується у вигляді набутих знань, умінь і навичок, які плануються, подаються і контролюються. Процесуальна сторона виявляється в характері, підході, особистісному ставленні студента до нових знань і фіксується в способах самостійної діяльності. Саме в ній виявляється індивідуальність студента, його вміння спланувати і виконати самостійну роботу, обґрунтовано використовуючи відповідні дії. Тільки аналіз процесу дозволяє виявити не просто результат засвоєння, а шлях одержання цього результату, побачити відмінності в способах самостійної діяльності при однаковому кінцевому результаті.

В умовах нової технології навчання співвідношення між аудиторною і самостійною роботою змінюється на користь останньої. Але така насиченість самостійної роботи приведе до підвищення ефективності навчання, якщо її розглядати у взаємозв'язку з індивідуалізацією і диференціацією навчання. В іншому разі, отримавши багато часу для самостійної роботи, студенти використовують його не за призначенням.

Якщо при традиційному навчанні суть роботи викладача полягає в трансляції знань і способів пізнання, то при новому підході важливо здійснити функцію проектування ходу індивідуального розвитку кожного студента. Сумнівно, всетаки, що є якийсь один спосіб, один метод чи один засіб, які самі по собі могли б дати кращі результати, ніж незадовільні традиційні методи навчання. Щоб виконати роботу набагато краще, й притому без незмірно зростаючих витрат, необхідно розробити нову систему навчання з використанням усіх методів і засобів у новому поєднанні.

У новій технології на перший план виступають такі форми діяльності викладача, як: розробка індивідуальних стратегій навчання, виконання диференційованих самостійних завдань, індивідуальне консультування.

Студенти, безумовно, відрізняються за своїми стартовими навчальними можливостями. Разом з тим, кожен студент за будь-яких умов має деякий вихідний інтелектуальний капітал, внутрішній резерв по його нарощуванню. Отже, кожен студент об'єктивно має потребу в створенні певних умов, що сприяють становленню його здібностей. І хоча всі студенти й різні, але вони рівні з точки зору свого права на повноцінний розвиток в умовах якісного навчання у вищій школі.

У новій технології навчання визначаються зрозумілі й прості, але разом з тим надійні й суворі вимоги здійснення відповідального ставлення студента до самостійної діяльності, ставлення до себе як до особистості і як до майбутнього вчителя. Протягом усього навчання проводиться ґрунтовна робота з формування у студентів моральної зацікавленості, готовності і спрямованості працювати на межі своїх сил і можливостей. Якщо не буде пробуджений цей потенціал і не виникне бажання й енергія створювати свою власну особистість на шляхах подолання труднощів, формувати себе своїми власними силами як майбутнього спеціаліста високого рівня, то й проведена робота не дасть очікуваних результатів. Тому цілі нової технології, її суть, деталі, очікувані переваги,

права студентів і їхня відповідальність обговорюються безпосередньо з ними.

Підходи до визначення сутності самостійної діяльності розглядали наступні вчені: О.В. Астахова, І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов, П.І. Підкасистий, І.Ф. Харламов.

І.Ф. Харламов підкреслює, що на уроках, як би гарно вони не проводились, має місце концентроване запам'ятовування, і завдання переводиться лише в оперативну пам'ять, а потрібне розосередження запам'ятовування. Для досягнення цієї мети автор пропонує суттєво покращити самостійну роботу учнів за рахунок вдосконалення домашніх завдань. Навіть, якщо самостійна робота обмежується тільки домашнім завданням, вона повинна мати дидактичний зміст у вигляді завдання, яке формує вчитель відповідно навчальної дисципліни.

Розглянемо умови, від яких залежить успіх домашньої навчальної роботи. До них відносяться:

- сформованість в учнів пізнавального інтересу до знань (ця умова забезпечується єдністю домашніх завдань та навчальної роботи на заняттях, зв'язок з життям, з практикою);
- відношення до виконання домашніх завдань;
- дотримання дидактичних принципів, зокрема принципу доступності навчання, а саме

посильності пропонованого домашнього завдання.

Під самостійною роботою ми будемо розуміти кожен організовану викладачем активну діяльність студентів, направленої на виконання поставленої дидактичної мети в спеціально відведений для цього час.

Оскільки при вивченні кожного предмета студенту важливо не тільки засвоїти навчальний матеріал, а й оволодіти культурою розумової праці, досвідом творчої діяльності, виділяють уміння, які необхідні для *опанування науковими знаннями*:

- читання з різною метою (для засвоєння важливих деталей, для відповіді на запитання, для критичної оцінки, для розвитку словникового запасу, тощо);
- працювати з першоджерелами, користування книгою як знаряддям праці;
- шукати необхідну інформацію;
- користуватися довідником;
- конспектувати;
- складати картотеку і користуватися нею;
- будувати схему спостережень;
- вірно описувати процес, за яким здійснюється спостереження;
- виділяти головне;
- слухати, на слух виділяти головне;
- аргументовано висловлювати свою думку;

- коротко і стисло викладати свої і чужі думки;
- логічно мислити;
- систематизувати, класифікувати явища;
- бачити і розуміти причини і наслідки процесу виникнення і розвитку того чи іншого явища;
- аналізувати факти, робити узагальнення і висновки;
- самостійно ставити задачі та інше.

Нова технологія організації навчання студентів не є метою, а засобом досягнення мети. Увесь смисл упровадження нової освітньої системи полягає в тому, щоб зробити процес вивчення кожної окремої навчальної дисципліни творчим та індивідуальним, щоб це вивчення зацікавило студента, принесло йому моральне й інтелектуальне задоволення від того, що він пізнає, від власного інтелектуального та освітнього зростання, від подолання труднощів і самого себе. Створення відповідних традицій творчої атмосфери й напруженої праці, високого морального духу здійснюється поступово.

Тема 9. Особистісно орієнтоване навчання як умова гуманістичного підходу при організації самостійної роботи студентів

ПЛАН

1. Принципи особистісно орієнтованого навчання.
2. Особливості нової технології навчання.

1. Принципи особистісно орієнтованого навчання

Навчання у ВЗО продовжує залишатись переважно інформаційно-словесним, лекційно-семінарським (або часто його називають традиційним) в чи не найгіршому його варіанті. Тому спостерігається зростання соціальнопсихологічного невдоволення учасників освітнього процесу, яке спричинене як фінансовими проблемами, так і соціально неадекватним психолого-педагогічним наповненням змісту освіти сучасної вищої школи. Це змушує всіх, хто причетний до навчання і виховання студентів, рахуватися з потребами людини, шукати методи й прийоми навчання, природні для кожного вікового періоду розвитку.

Гуманізація процесу навчання у вищій школі в цьому зв'язку – така організація навчальної діяльності, коли формування особистості, всебічне культивування індивідуальних здібностей студентів є головним смыслом і метою педагогічних зусиль викладачів, як, між іншим, і самих студентів. Організатори навчального процесу зобов'язані створити такі умови, такий режим, які б дали змогу реалізувати головну мету - розвиток самої особистості студента, її творчий потенціал.

В ході проведеного дослідження з метою проаналізувати процес підготовки майбутнього вчителя, характер відносин викладача і студента, підходи до організації занять студентів, було опитано 327 студентів випускних курсів 6 факультетів Харківського педуніверситету, викладачів 17 кафедр та вчителів 14 шкіл Харкова, в яких студенти проходили педагогічну практику.

Результати дослідження засвідчили трансформацію мотивації майбутніх учителів щодо своєї професії. Так, більше половини опитаних студентів (58,7%) не визначилися зі своїм подальшим працевлаштуванням, категорично вирішили не пов'язувати свою долю з роботою в школі - 8,9 % і лише 32,4 % знову підтвердили свій вибір.

Чим зумовлене таке значне розчарування обраною професією?

Аналіз мотивації вибору саме педагогічної освіти свідчить, що студенти обирали професію вчителя передусім за власним бажанням - 31,8%, наслідуючи приклад учителя в школі - 30,0 %, приклад батьків - учителів - 10,0 %. Лише 13,9 % вступили до педагогічного ВНЗ за бажанням батьків та 9,2% - за порадою друзів.

У той же час на випускному курсі після чотирьох з половиною років навчання у

педагогічному ВНЗ на запитання, чи обрали б знову студенти професію вчителя, лише 23,6 % підтвердили знову свій вибір, 49,0 % - не визначилися, 27,4 % - категорично відповіли «ні». Відповідь знаходимо у відкритих запитаннях анкет: «низька заробітна плата», «мало самостійності в навчанні», «нецікаво», «професія, яка потребує багато фізичних і духовних сил, але не цінується в суспільстві» тощо. Наступні бесіди зі студентами показали, що багато з них невдоволені процесом організації занять у ВНЗ, недостатністю самостійної роботи, майже відсутністю будь-якого вибору видів і форм навчальної діяльності.

Навчальний процес підготовки майбутнього вчителя поєднує в собі лекції, практичні заняття, самостійну роботу, педагогічну практику тощо. Проблеми в сучасному суспільстві знаходять своє відображення в усіх складових елементах як вищої, так і середньої освіти. Так, під час педагогічної практики в школі студенти зустрілися з труднощами, зумовленими насамперед суто «шкільними» проблемами: відсутністю інтересу до навчання у школярів - 34,9 %; недостатнім забезпеченням технічними засобами навчання - 33,7 %; великою кількістю учнів у класі - 32,5 %; недостатнім

забезпеченням учнів новими підручниками - 30,6 %.

Навчальний план ВНЗ передбачає не тільки досконале знання предмета, але й уміння донести ці знання до учнів. Останнє значною мірою залежить від засвоєння студентами методики навчання, проведення нетрадиційних уроків, що сприяють розвитку творчих здібностей учнів.

Як показали результати дослідження, найбільш істотну роль в оволодінні методикою студенти надають педагогічній практиці у школі - 77,3 %. Також важливе значення мають: допомога шкільного вчителя - 40,2%; практичні заняття з методики навчання у виші - 34,9 %; самостійна робота з методичною літературою - 30,9 %; лекції з методики у виші назвав кожен п'ятий студент.

Цікавими виявилися результати порівняння самооцінки студентами своєї предметної та методичної підготовки й оцінки її викладачами кафедр педагогічного вишу та вчителями шкіл, в яких проходили педагогічну практику студенти.

Серед шляхів підвищення рівня фахової підготовки студенти називають: забезпечення навчального процесу необхідною літературою 69,7%; розширення методичної допомоги методистами під час педагогічної практики -

48,6%; використання зарубіжного досвіду - 20,4 %; використання нових педагогічних технологій - 41,5 %.

У зв'язку з цим підкреслимо той факт, що 34,7 % студентів назвали допомогу шкільного вчителя суттєвим фактором, що сприяв засвоєнню методики навчання.

На це вказали 62,8 % студентів, в той час, як на допомогу викладачів методики ВНЗ - 16,4%.

Важливе значення для підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів студенти, викладачі вузу і вчителі шкіл відводять забезпеченню навчального процесу комп'ютерною технікою та іншими засобами навчання. Так вважають 35,3 % опитаних студентів, 47,8 % викладачів, 39,3 % учителів.

Резерв підвищення рівня фахової підготовки студентів - використання нових педагогічних технологій. Так вважають 41,5% студентів, 54,9% викладачів, 35,7 % учителів. Нові педагогічні технології знають 84,7 % студентів, але під час практики їх використовували лише 11,4 %, а в кінці практики - 5,7 %. Основна причина цього - відсутність підтримки з боку школи.

Традиційний навчальний процес і щоденна робота викладачів вишів базується на чіткій установці - все викладене в програмі,

підручнику, лекціях студент має знати й уміти відтворити. При такій установці головним ціннісним орієнтиром стає довільна пам'ять студента.

Тим часом, одержані результати дозволяють вийти на нову педагогічну ідею, реалізація якої дозволить підняти рівень фахової підготовки майбутніх учителів. *Вища школа реалізує права студентів через запропоновані альтернативи на вирішальних дільницях навчання і підготовки фахівців:*

- у виборі номенклатури навчальних дисциплін і обсягу годин на кожну з них з розрахунку загального фонду робочого часу;
- у виборі режиму, послідовності, порядку і логіки вивчення дисциплін;
- у виборі темпів і строків вивчення як окремих курсів, так і навчання у ВНЗ в цілому;
- у виборі співвідношення лекційних і семінарських (практичних) занять в годинах;
- у виборі форм і методів обліку, контролю, оцінки праці студентів;
- у виборі напрямків наукової школи і теми наукової роботи;
- у виборі шкіл і закладів для практики і майбутньої професійної діяльності;

- у створенні фондів соціального захисту студентів;

- у створенні центрів культури, спорту, вільних і незалежних, студентських асоціацій, об'єднань, спілок.

Сформулюємо найбільш важливі принципи і закономірності особистісно орієнтованого навчання.

1. *Принцип безперервності розвитку.* Особистісно орієнтоване розвивальне освіту є цілісний процес, що протікає від народження до глибокої старості. Ігнорування цього принципу призводить до явно вираженим феноменам консерватизму, несприйнятливості до інновацій, небажання освоювати нові знання, що виявляється в самому різному віці.

2. *Принцип активності студента.* Відповідно до нього суб'єкт повинен бути не тільки готовим споживачем інформації, а й активним учасником проектування освітнього процесу на всіх стадіях, повинен активно використовувати набуті знання. Наслідком прояву цього принципу є ті випадки, коли всупереч зовнішніх умов, що існує освітній системі, а не завдяки їм, індивідуум досягає високого рівня саморозвитку.

3. *Блок закономірностей, що відбивають системність впливу освітнього середовища, активної взаємодії з цим середовищем.* Ці

закономірності можна структурувати наступним чином:

а) збудження інтересу, запуск механізмів саморозвитку;

б) підтримання інтересу, проблемна, задана, методологічна, інструментальна підтримка (підживлення, супровід);

в) реалізація позитивного зворотного зв'язку в наступній структурі процесу:

- придбання знань;

- репродуктивне застосування знань у стандартних ситуаціях;

- вихід на рівень вільного оперування знаннями (фактами, явищами, закономірностями);

- перетворення знань в інструментарій (в інваріанти вільного комбінування);

- синтез нового - продуктивна творча діяльність;

- отримання результатів (наприклад, в ході реалізації конкретних проектів);

- оцінка результату і способу його отримання, рефлексія - замикання позитивного зворотного зв'язку.

4. *Блок закономірностей управління освітнім процесом.* Управління здійснюється без урахування фенотипу, психологічного типу, схильностей і інших особливостей не тільки кожного учня, але і їх груп. Облік цих

особливостей в моделях навчання дозволяє оптимізувати процес розвитку особистості, знайти точки резонансних впливів, точки зростання, найбільш чутливі до освітніх впливів, що забезпечує запуск активізують механізмів. Принципи такого управління реалізуються в рамках психологічного супроводу освітнього процесу.

5. *Закономірностями організації освітнього процесу*, що веде з яких є перехід від моделі «наповнення» знаннями, навичками, вміннями до моделі «запалювання» - активізації внутрішніх інтелектуальних ресурсів. Важливу роль відіграють закономірності оптимального циклювання освітнього процесу, узгодження освітніх впливів з певними ментальними структурами особистості, їх організацією та станом; реалізація послідовностей «діяльність - пізнання - технологія - комунікація - освоєння - само- рефлексія – діяльність»; закономірності оптимальної взаємодії з інформаційним потоком, структурування інформації, виділення основних змінних впливу і їх вбудовування в освітні схеми, реалізація принципу необхідної достатності знань.

2. *Особливості нової технології навчання*

Нова технологія забезпечує режим найбільшого сприяння реалізації

індивідуальних інтересів, можливостей і здібностей студентів.

Головне в тому, що професійна діяльність викладача, як і навчальна діяльність студента, набуває якісно іншого характеру: центральною фігурою навчання стає студент. Він - пошукач знань: його перестають учити, він сам навчається.

У новій технології закладені нові форми контролю й оцінки знань студентів - індивідуальні співбесіди, публічні огляди, захисти результатів навчальної роботи, метод оцінки знань групами експертів. Це надійні способи позбутися суб'єктивізму в оцінюванні знань студентів. Більше того, технологія організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання веде до визнання природного людського права на помилку, на незнання, на неповноту інформації, на забування. Передусім визнається честь і гідність тих, кого навчають.

У реальному житті людина завжди стоїть перед вибором інформації, шляхів розв'язання різних проблем. Тому гуманним є варіант запропонованої нової педагогічної технології, при якому в навчанні студент має можливість вибирати не тільки навчальний матеріал, а самостійно вирішувати, як, з ким, коли і де його вивчати. У процесі самостійної роботи

максимально враховується суб'єктний досвід студента, а навчальна діяльність у виші базується не на традиційних підходах, а на принципово нових - рухливих, змінних, багатоваріативних, регульованих лише логікою навчального процесу.

Студент отримує принципову можливість просуватися в навчанні власним темпом. *Процес навчання кожної дисципліни будується на принципово новій цільовій настанові, яка включає:*

- Бажання самого студента самостійно оволодіти навчальною дисципліною.
- Систематичне використання в навчальній діяльності студента його суб'єктного досвіду.
- Функціонування мимовільної пам'яті в процесі самостійного вивчення навчальної, наукової і популярної літератури.

При використанні цієї технології створюється абсолютно новий тип відносин викладачів і студентів, немислимий в лекційно-семінарській системі навчання. Ці відносини характеризуються гуманізмом, орієнтацією на окремого студента. Зміст навчання, будучи єдиним за програмою, перестає бути власне таким для кожного студента. Центральною фігурою навчання стає студент. Діставши внутрішню свободу і незалежність, студент має

змогу реалізувати свої потенційні можливості, спираючись на суб'єктний досвід.

У ситуації вибору студент діє не за чужим, а за власним планом, створеним або перетвореним у процесі активної діяльності, прогнозуючи, передбачаючи, обґрунтовуючи певним чином результат. Діючи у відомій йому сфері, доповнюючи ситуацію, приміряючи відомі способи дії до нетипового завдання, студент поступово приходить до думки, що потрібна нова інформація, щоб виконати завдання. Оволодіння новою інформацією при цьому завжди спирається на суб'єктний досвід пошукової діяльності.

Використання запропонованого принципу суб'єктності навчання дозволить істотно впливати на створення гуманних відносин у навчанні. Гуманізація навчального процесу є, безумовно, лише частиною складної і багатогранної роботи, яка характеризує організацію навчальної діяльності студента. Отримані дані і практичний досвід, накопичений у ВЗО, вказують на її велике значення для досягнення високого рівня активності і свідомості, самостійності і творчості студентів. Навчальний процес має великі внутрішні резерви підвищення рівня підготовленості студентів, які не використовуються на практиці. Найголовніший

серед них - відмова від авторитарного характеру педагогічного процесу. Гуманні стосунки мають бути спрямовані на бережливе ставлення до особистості студента, бажання викладачів урахувувати її індивідуальні особливості, зберігати їх і розвивати.

Особистіно орієнтоване навчання – це навчання, яке гармонійно резонує з внутрішнім світом людини. Має велике значення рухливість, тип нервової системи, але не менше значення має той життєвий досвід, який склався на той час, його характер, переваги, які теж є частиною його внутрішньої суті - його індивідуальної природи. Тому особливого значення в цьому зв'язку набуває навчання, яке враховує суб'єктний досвід.

Кожному треба давати те, що потрібно саме йому. Навчати тому і стільки, що і скільки відповідає його природженим здібностям.

При особистісно орієнтованому навчанні, яке враховує і використовує максимально природні можливості людини, пізнавальна діяльність завдяки цьому піднімається на якісно новий рівень. Її джерелом стають не зовнішні вимоги, а власний суб'єктний досвід і власні пізнавальні мотиви, які поступово перетворюються в самостійну потребу в освіті і самоосвіті. Її об'єктом стає все ширше коло наукових знань і пов'язаних з ними

узагальнених способів навчальної діяльності. Її кінцевим результатом є все більш розвинена особистість самого студента, що завдяки своїй власній діяльності збагачується новим досвідом.

Тема 10. Упровадження технології організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання

ПЛАН

1. Самостійна навчальна діяльність студента.
2. Студент як об'єкт і суб'єкт у навчальному процесі.

1. Самостійна навчальна діяльність студента

Самостійна навчально-пізнавальна робота студентів – різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, які вони здійснюють на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі.

Вона є завершальним етапом розв'язання навчально-пізнавальних завдань, які розглядалися на лекціях, семінарах, практичних і лабораторних заняттях. Адже знання можна вважати надбанням студента тільки за умови, що він приклав для їх здобуття свої розумові та практичні зусилля.

Самостійна робота студентів сприяє формуванню самостійності, ініціативності,

дисциплінованості, точності, почуття відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю у навчанні і професійній діяльності.

Важливим завданням викладача вищого навчального закладу є правильне організування самостійної роботи, забезпечення умов успішного її перебігу, що передбачає не лише базову, наукову, а й відповідну педагогічну його підготовку, вміння педагогічно доцільно активізувати пізнавальні сили студентів у навчальному процесі.

Самостійну роботу студентів класифікують за різними критеріями.

1. З огляду на місце і час проведення, характер керівництва нею з боку викладача і спосіб здійснення контролю за її результатами виокремлюють:

а) самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях;

б) позааудиторну самостійну роботу (самостійні заняття студентів);

в) самостійну роботу студентів під контролем викладача (індивідуальні заняття з викладачем).

2. За рівнем обов'язковості виокремлюють (В. Буряк):

а) обов'язкову, що передбачена навчальними планами і робочими програмами. Це виконання традиційних домашніх завдань,

написання і захист курсових та дипломних робіт, а також ті види завдань, які студенти самостійно виконують під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої і переддипломної практик;

б) бажану – наукова й дослідницька робота студентів, що полягає у самостійному проведенні досліджень, збиранні наукової інформації, її аналізі; до цієї ж категорії належать аудиторні потокові та групові заняття, участь у роботі наукового студентського товариства (гуртки, конференції, підготовка доповідей, тез, статей);

в) добровільну – робота в позааудиторний час, участь у внутрікафедральних, міжкафедральних, міжфакультетських, міжвузівських, всеукраїнських олімпіадах, конкурсах, вікторинах.

3. За видами діяльності виділяють:

а) навчально-пізнавальну (через мислення, аналіз, синтез тощо);

б) професійну (певні конкретні дії студента, що їх виконують спеціалісти на виробництві).

4. За рівнями мотивації виокремлюють:

а) самостійну роботу низького рівня (до самостійних дій студента спонукає викладач, допомагаючи йому практично і постійно контролюючи виконання);

б) самостійну роботу середнього рівня (до роботи хоча й спонукає викладач, але студент працює самостійно, контролюючи самого себе);

в) високого рівня (виконання завдання організовує і контролює сам студент).

Самостійна робота передбачає відтворювальні і творчі процеси в діяльності студента. *З огляду на це виділяють три її рівні: репродуктивний (тренувальний), реконструктивний, творчий (пошуковий).*

Репродуктивна самостійна робота виконується за певним зразком: розв'язування задач, заповнення таблиць і схем тощо. Пізнавальна діяльність студента виявляється у пізнанні, осмисленні, запам'ятовуванні. Метою такого типу самостійних робіт є закріплення знань, формування умінь і навичок.

Реконструктивна самостійна робота передбачає перебудову рішень, складання планів, тез, анотацій, написання рефератів та ін.

Творча самостійна робота потребує аналізу проблемних ситуацій, отримання нової інформації. Студент самостійно обирає метод розв'язання завдання (навчально-дослідні завдання, курсові і дипломні роботи).

На сучасному етапі в організації самостійної роботи студентів цікавим є застосування *випереджувальних завдань* (І. Трубавіна), тобто завдань, спрямованих на

повне або часткове самостійне оволодіння матеріалом до його вивчення за програмою, а також на підготовку до його засвоєння на занятті. Особливість їх полягає в добровільності вибору та виконання. Розрізняють такі їх види:

а) за характером навчально-пізнавальної діяльності:

- *репродуктивні* (передбачають дії за готовим зразком, у типовій ситуації);

- *частково-пошукові* (вимагають дій у подібній ситуації, за загальним орієнтиром, складеним напівсамостійно);

- *творчі* (студент діє за самостійно складеним алгоритмом (сукупність дій, правил), у новій ситуації);

б) за часом виконання:

- *короткочасні* (розраховані на 1–2 дні);

- *середні за тривалістю* (виконуються протягом 2 днів – 2 тижнів);

- *довготривалі* (розраховані на виконання протягом до 2 місяців);

в) за обсягом:

- *дрібні* (вимагають вивчення окремого питання теми);

- *середні* (пов'язані з розглядом кількох взаємопов'язаних питань або невеликої теми);

- *великі* (охоплюють велику тему, розділ, курс);

г) за прийомами розумової діяльності: зорієнтовані на порівняння, класифікацію, аналогію, визначення головного, пояснення зв'язків між причиною та наслідками, аргументацію, доказ, узагальнення та конкретизацію, оцінювання тощо.

Випереджувальні завдання можна підбирати для індивідуальної і групової роботи.

Індивідуальні роботи передбачають врахування реальних навчальних можливостей студентів при постановці завдання. Вони мають бути різними за складністю, обсягом, терміном виконання, характером навчально-пізнавальної діяльності, якістю та кількістю джерел для виконання тощо.

Групові випереджувальні завдання мають бути спільними для групи студентів (гомогенної чи гетерогенної), але зорієнтованими на самостійну роботу кожного, на основі чого здійснюється виконання завдання загалом.

Таким чином, випереджувальні завдання можна пропонувати до лекцій (завдання, спрямовані на самостійне ознайомлення з новим матеріалом за підручником, довідковою літературою, на збір фактичного матеріалу для доповнення); до семінарських занять (завдання, зорієнтовані на вивчення першоджерел, складання плану диспуту, питань для "мозкового штурму", бесіди, проблемних

питань, на складання плану семінарського заняття); до практичних занять (завдання, спрямовані на підготовку і проведення екскурсії, рольових і ділових ігор, добір фактичного матеріалу, складання планів, програм тощо).

У діючій освітній технології педагогічна діяльність зводиться до контролю за якістю засвоєння знань студентами - здобуті поточні або підсумкові результати зіставляються з очікуваними відповідно до мети й певним чином оцінюються.

Мета конкретизується як установка на якість засвоєваних знань, їх глибину, міцність, усвідомленість, на якість відповідних умінь і навичок – навчальнопізнавальних, дослідницьких, практичних і професійних. Якість знань, умінь і навичок декларується як головний критерій педагогічного діагностування студентів. Конкретизована мета знаходить своє відображення в програмах навчальних дисциплін. Відповідно склались форми контролю: заліки, екзамени, тести, контрольні роботи, семінари тощо. Вироблені й критерії оцінки знань. Але як показує досвід і спеціальні дослідження, кожний викладач використовує ці критерії відповідно до своїх індивідуальних уявлень та установок.

Контроль результатів навчання є важливою складовою педагогічного діагностування студентів, але далеко не вичерпує його. Більше того, у зв'язку з новими орієнтаціями традиційна система контролю, критеріїв і оцінок результатів навчання та підготовки фахівців стала анахронізмом, гальмом і бар'єром формування творчої особистості.

Здійснюваний традиційний контроль знань студентів дає змогу оцінювати тільки те, що знаходиться на поверхні - стан природної та оперативної пам'яті студента, її обсяг, індивідуальні можливості щодо запам'ятовування, відтворення, оперування, застосування. Для сучасної школи потрібен спеціаліст, який здатний до швидкої адаптації та орієнтації в соціальних і професійних умовах освітянської галузі, його начитаність, ерудованість, загальна культура, його інтелектуальні й творчі можливості і здібності. Окрім того, вкрай важливими є його працездатність, людська надійність та порядність.

Саме тому у виші повинен культивуватися не абстрактний престиж знань - тут ми неминуче вийдемо на експлуатацію пам'яті, а престиж особистості студента, престиж професії, престиж викладача. Цій меті і

має служити педагогічна діагностика. Її головне завдання - виявити параметри навчання студентів і сформувавши стійку мотивацію до учіння. Це дозволить сформувавши технологію навчання, адаптовану до індивідуальних можливостей студентів.

У цьому плані цікавою є думка опитаних випускників (986) про головне завдання сучасної школи. Це:

- давати знання - 24,3%
- розвивати особистість - 56,4%
- готувати до праці - 1,8%
- готувати до життя - 17,5%

А ось думка першокурсників:

- давати знання - 39,4%
- розвивати особистість - 44,7%
- готувати до праці - 0,9%
- готувати до життя - 15%

Як бачимо, перевага надається розвитку особистості.

Формуванню особистості сприяє в першу чергу суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента. При цьому учасники міжособистісної взаємодії діють як особистості. Не тільки викладач впливає на студента, а й студент на викладача. Усі інші цілі - засвоєння знань, формування вмінь і навичок - підпорядковуються основній меті : формування особистості студента.

Важливим моментом міжособистісної взаємодії є те, що викладач знаходить особистісні витoki в кожного студента, які визначають або можуть визначити здійснення пізнавальної діяльності. Такі прояви індивідуальних особливостей викладач і має використовувати при організації навчання студентів. Навчання, яке спрямоване на те, щоб зробити студента суб'єктом пізнавальної діяльності, можна назвати особистісно орієнтованим.

Кожен студент є носієм особистого (суб'єктного) досвіду, який вбирає в себе предмети, уявлення, поняття, установки, стереотипи, особистісні смисли; студент формується, розвивається як носій цього суб'єктного досвіду. І на це не можна не зважувати.

Викладачеві важливо знати, як відчувають себе студенти на занятті: чи розкуті вони, чи відчувають задоволення від пізнавальної діяльності та спілкування з викладачем й іншими студентами, чи усвідомлюють свої можливості в подоланні труднощів, чи можуть відкрити щось незвідане в собі і в навчальній дисципліні?

2. Студент як об'єкт і суб'єкт у навчальному процесі

При опитуванні із 327 випускників 59% стверджують, що викладачі часто були необ'єктивними в оцінці їхніх знань, 41% вважають, що «таке буває», але від випадку до випадку. Не було жодного, хто б вважав, що його знання завжди оцінювались об'єктивно.

Змінити ситуацію на краще, залишаючись в рамках традиційної системи навчання, справа безнадійна. Категоричний висновок робимо, виходячи з наслідків проведеного опитування.

З метою виявлення вагомості факторів, які сприяють розвитку творчого потенціалу студентів у навчанні, було здійснено анкетне опитування студентів-випускників напередодні державних іспитів. Ми виходили з того, що випускники, які практично завершили навчання, разом з тим, ще не втратили відчуття життя в ньому, можуть точніше й об'єктивніше оцінити реальний стан справ у вищій школі, ніж студенти молодших курсів і вчителі.

Одержані результати показують, що такий фактор, як особистість викладача, має найбільший бал (9,1). Це дозволяє стверджувати: щоб бути зразком і формувати студента як творчу особистість, викладач передусім сам повинен бути творчою особистістю, яка володіє загальною культурою, високою фаховою підготовкою та відповідним науковим потенціалом.

Другий ранг (8,4 бали) «можливість здійснювати вибір у навчанні», третій ранг (8,0 балів) «опора на суб'єктний досвід студента» та четвертий ранг (7,8 бали) «врахування індивідуальних особливостей студента» мають для нашого дослідження особливе значення. Вони є вагомим аргументом на користь того, що традиційну освітню технологію навчання треба замінити на альтернативну, в якій студент стає суб'єктом навчання.

У ході роботи той же перелік факторів було запропоновано викладачам з проханням оцінити кожен з них за 10- бальною шкалою. Було опитано 59 викладачів.

Перший ранг, навіть з більш високим балом (9,6), отримав фактор «особистість викладача». А ось фактор «можливість здійснювати студентами вибір у навчанні» посів 9 ранг (6,2 бали), а фактор «опора на суб'єктний досвід студента

- навіть 10 ранг (5,8 бали). Це можна пояснити тим, що роками напрацьовані схеми й варіанти навчання швидко не змінюються. Досить частими були розбіжності в оцінці проведених занять студентами і викладачами. Перші оцінювали словами - «нудьга», «нецікаво», другі - «заняття досягло поставленої мети».

Але якщо виходити з того, що головна цінність вишів - особистість студента і все, що робиться, робиться заради нього, то потрібно переходити на нові технології організації навчання, в яких враховується неповторна своєрідність окремої людини, сукупність притаманних тільки їй особливостей. Потрібна цілісна характеристика особистості, яка має свої почуття, думки, прояви волі, потреби, бажання, інтереси, звички, настрої, переживання, інтелект, здібності тощо. Студент має певний професійний і побутовий досвід і прагне до самостійності, самореалізації, самоуправління. Логіка навчального процесу вимагає, щоб навчання було організоване як співробітництво, як спільна діяльність викладача і студента на всіх етапах, щоб студент став суб'єктом навчання.

Учіння, як суб'єктна діяльність студента, розгортається як процес засвоєння знань, воно стає суб'єктно значущим осягненням оточуючого світу, наповненим для студента особистісним смислом, відношеннями, зафіксованими в його суб'єктному досвіді.

Співпраця викладача і студента може бути в педагогічному процесі, який отримав назву «особистісно орієнтований», де взаємодія двох досвідів йде не по лінії витіснення індивідуального і заміни його суспільним, а

шляхом постійного погодження, використання всього того, що накопичив студент як суб'єкт пізнання у своїй власній діяльності.

Розвиток студента як особистості йде не тільки через оволодіння заданою викладачем упорядкованою діяльністю, але й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела розвитку особистості.

Тема 11. Розробка особистісних стратегій навчання студентів

ПЛАН

1. Самостійна педагогічна діяльність студентів.
2. Готовність до педагогічної діяльності

1. Самостійна педагогічна діяльність студентів

Самостійна робота студента має особистісне та суспільне значення. Тільки докладаючи власних зусиль, він на глибокому усвідомленому рівні може опанувати ґрунтовні знання, вміння та навички, а це слугуватиме формуванню особистості фахівця, який буде ефективно функціонувати в різних галузях суспільного буття.

Види робіт, які охоплює самостійна робота студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін, можна поділити *на дві групи*.

До першої належать завдання теоретичного та практичного характеру,

спрямовані на засвоєння, закріплення, повторення та контроль здобутих знань. Це насамперед:

- робота з конспектами навчального матеріалу;
- підготовка до практично-семінарських занять;
- написання есе, рефератів, доповідей;
- вивчення обов'язкової та додаткової літератури;
- підготовка презентацій;
- складання планів-конспектів навчальних занять;
- самостійне опрацювання окремих питань з курсу;
- розв'язання педагогічних задач;
- складання сценаріїв виховних заходів;
- підготовка до модульного тестування та інших видів контролю;
- педагогічні практики.

До другої групи відносимо види діяльності науково-дослідного характеру:

- виконання навчальних індивідуально-дослідних завдань;
- участь у науково-педагогічних студентських конференціях, семінарах, конкурсах;
- участь у студентських наукових товариствах;

- написання курсових, дипломних та магістерських робіт.

У сучасному класичному університеті у процесі викладання педагогічних дисциплін особливо важливою формою самостійної роботи студентів є виконання індивідуальних завдань, які мають на меті поглибити, узагальнити і закріпити здобуті студентами у процесі навчання знання, застосувати їх на практиці; а також сприяють розкриттю творчих можливостей майбутнього фахівця.

Самостійна робота студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін покликана сприяти:

- оволодінню розумовими процесами;
- мобільності та критичності мислення;
- оволодінню засобами обробки інформації;
- формуванню інтересу до пізнавальної діяльності;
- системності знань та засобів навчання;
- здатності до творчої праці.

Одним з найважливіших елементів системи навчання у вищій школі є контроль знань студентів щодо засвоєння програмного матеріалу. Він повинен сприяти виявленню недоліків та створенню механізмів їх усунення, формуванню зворотного зв'язку, що дає змогу виробити корегувальні дії.

2. Готовність до педагогічної діяльності

Готовність науково-педагогічного працівника до професійної педагогічної діяльності полягає в засвоєнні повного складу спеціальних знань (з предмета, навчальної дисципліни, курсу) психолого-педагогічних дій у вищому навчальному закладі та соціальних відносин, у сформованості й зрілості професійно значущих і громадських якостей особистості.

Професійна кваліфікація полягає в умінні прогнозувати цілі та результат педагогічного впливу, у побудові інформаційних моделей, ухваленні самостійних рішень та ін.

Бути професійно педагогічно компетентним означає мати багатокomпонентний склад інтеграційних професійних знань і вмінь, що забезпечує усвідомлення вольових рішень, виконання творчих дій з конструювання процесу навчання й моделювання комунікативних зв'язків.

Отже, професійна готовність науково-педагогічного працівника до педагогічної діяльності передбачає його професійну кваліфікацію та певну сукупність особистісних якостей і властивостей.

Професійна кваліфікація науково-педагогічного працівника містить такі складові:

- спеціально-предметну компетентність;
- психолого-педагогічну компетентність;
- комунікативну компетентність;
- соціокультурну компетентність.

Спеціально-предметна компетентність – глибокі та всебічні знання з навчальної дисципліни (курсу), яку викладає науково-педагогічний працівник, а також широка ерудиція в цій науково-предметній галузі.

Психолого-педагогічна компетентність науково-педагогічного працівника виявляє його глибокі теоретичні знання з психології і педагогіки, а також уміння втілити їх у практиці навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Психолого-педагогічна компетентність складається з таких груп умінь:

- психологічні (психодіагностичні, пізнавальні, мотиваційні, психокорекційні, емоційно-почуттєві, консультативні);
- операційно-методичні;
- конструктивно-проективні;
- оцінювання й контролю;
- експертно-аналітичні;
- науково-дослідницькі;
- методично-виховні.

Група психологічних умінь містить такі вміння:

- формування пізнавальних потреб студентів;
- формування стилю діяльності, рефлексії;
- створення умов, які стимулюють внутрішню пізнавальну активність студентів;
- створення сприятливого психологічного клімату для здійснення освітнього процесу та інші вміння;
- складання діагностичних програм у вигляді завдань-тестів, які разом з діагностичними функціями виконують роль повчальних засобів;
- застосування діагностичних методик, що виявляють стан педагогічного процесу в таких характеристиках: комплементарність педагогічних і навчальних дій, своєчасність застосування конкретних технологій навчання, ефективність процесу навчання, корисність процесу навчання, адекватність процесу навчання психолого-педагогічним умовам, доступність процесу навчання, відповідність результативності процесу навчання поставленим цілям і завданням освіти, розвитку і виховання студентів;
- застосування методик, спрямованих на виявлення стану навчального процесу та оцінку його результативності;
- застосування спеціальних методів і прийомів для з'ясування рівня засвоєння

студентами інформаційного змісту, наукових понять, їх зв'язків і відносин, наукових теорій, концепцій і прикладних знань;

- впровадження в практику навчання методів самоаналізу, самоконтролю;

- використання класичних методик тестування інтелектуальних операцій, креативності та мотивації студентів.

Група операційно-методичних умінь складається з умінь:

- визначення ефективності технологій навчання і розроблення адекватних методик відповідно до цілей та умов;

- створення оптимальних методичних умов, що забезпечують найвищі показники у розв'язанні поставлених завдань;

- адаптація загальнодидактичних положень до конкретного предмета навчання;

- інформаційне і процесуальне моделювання навчального процесу у зв'язку з цілями і конкретними завданнями навчання й розвитку, складом і структурою наукового знання, а також психолого-педагогічними умовами;

- технологічне розроблення інформаційних структур у вигляді монологічного викладу й виконання завдань, складання і застосування логіко-структурних схем, різні перетворення навчальної інформації,

аналіз навчальної інформації, узагальнення, розвиток понять, способи і засоби введення навчальної інформації в процес навчання та ін.;

- керівництво процесом розв'язання навчальних завдань і застосування корекційних методів, а також методів допоміжних, додаткових і методів індивідуальної допомоги;

- застосування прийомів, що стимулюють педагогічну дію;

- планування навчального процесу на одному навчальному занятті та в системі інших умінь;

- застосування комунікативних методів у процесі навчання, для яких характерні суб'єкт-суб'єктні відносини й суб'єкт-суб'єктні зв'язки;

- формулювати проблему й переводити її в систему програмних завдань, ефективно синтезувати інформацію про стан усієї педагогічної системи, її минулого і сьогодення, об'єктивувати результати і простежувати динаміку формування психічних новоутворень, проектувати та управляти розвитком потенційних здібностей студентів, їхніх когнітивних і операційних структур.

Група вмінь оцінювання й контролю містить такі вміння:

- здійснення різного виду контролю: поточного і підсумкового, письмового і усного, вибіркового і фронтального, репродуктивного і

творчого та ін.; вміння залучати педагогічний контроль у навчальний процес, координувати зміст і способи контролю під час оволодіння нового навчального матеріалу;

- застосування операцій оцінювання у бальній та в інших системах, вербальне оцінювання у формі заохочення, схвалення, осуду, зауваження, покарання, стимулювання, порівняння, розгортання перспектив досягнень та ін.;

- дослідження навчальних досягнень студентів, індивідуальних і загальних;

- складання індивідуальних карт навчальних просувань студентів за типом: засвоєння теоретичних знань, засвоєння прикладних знань, володіння пізнавальними діями, виокремлення суті явища, яке вивчають, логічна структура знання, перетворення навчальної інформації, володіння евристичними прийомами, володіння логічними прийомами пізнання, здійснення алгоритмічних пізнавальних дій, розвиток дій, рефлексій, контроль і самоконтроль, оцінювання, педагогічна корекція і самокорекція та ін.;

Група експертно-аналітичних умінь складається з таких умінь:

- застосування діагностичних методик, що виявляють корисність і ефективність різних систем навчання;

- дослідження динаміки розвитку конкретної системи навчання, виявлення її перспектив, оцінка якості, розроблення перспектив розвитку;

- надання методичної допомоги, пов'язаної з оцінкою і корекцією педагогічного процесу;

- аналіз нових оригінальних інформаційно-комунікативних структур у процесі навчання з урахуванням чинників середовища і особистісних чинників, що впливають на стиль спілкування і результат навчання студентів;

- інтенсифікація процесу навчання за допомогою поглиблення навчальної діяльності та пришвидшення темпу освоєння навчального матеріалу за програмою;

- індивідуалізація процесу навчання, орієнтація інформаційних і проблемних технологій на індивідуальні особливості студентів;

- розроблення додаткової системи методів навчання, спеціально орієнтованих на активізацію студентів у навчальному процесі, розвиток ініціативності, колективізму, бажання позмагатися та інших якостей особистості студента;

- розроблення й застосування педагогічних прийомів, що концентрують

процес навчання на розвиваючому ефекті, застосування нестандартних інтелектуальних завдань, побудованих на принципах розвитку психічних функцій.

Група науково-дослідницьких умінь містить такі вміння:

- розроблення нових синтетичних технологій навчання, а також окремих наочних методик викладання;
- організація нових інформаційно-комунікативних структур у процесі навчання;
- інтенсифікацію методів навчання;
- складання нових навчальних програм для факультативних занять і спецкурсів;
- аналіз основних тенденцій розвитку системи освіти;
- виявлення пріоритетних напрямів у розвитку педагогічних технологій;
- аналіз досвіду роботи колег, його узагальнення й застосування тощо.
- засвоєння методів дослідження науки: теоретичний аналіз, контекстний аналіз, експериментальний метод, спостереження, вивчення документації та інших.

Група методично-виховних умінь складається з таких умінь:

- під час навчальних занять формувати у студентів національну свідомість і самосвідомість;

- формувати почуття національної гідності, патріотизму й відповідальності, громадського обов'язку і честі;
- розумно використовувати методи виховання;
- створювати на заняттях необхідну моральну й ділову атмосферу;
- використовувати прийоми і методи переконання під час навчальних занять;
- формувати у студентів моральні ціннісні установки;
- розвивати національно і соціально значущі якості;
- підтримувати свій високий моральний і громадський імідж;
- втілювати у студентське середовище норми і принципи загальнолюдської культури;
- формувати у студентів науковий світогляд;
- співпереживати і співчувати;
- бути толерантним, вимогливим і доброзичливим;
- здійснювати індивідуально-виховний вплив на кожного студента, враховують особливості та спрямованість його особистості;
- поєднувати вимоги до студентів з турботою про них і повагою до їх особистої гідності;

- цілеспрямовано формувати у студентів якості професіонала;
- спиратися на моральні ідеали;
- перевиховувати студентів й стимулювати їх до самовиховання, саморозвитку і самовдосконалення;
- спрямувати студентів на набуття соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу та ін.

Тому в процесі підготовки науково-педагогічного працівника у ВНЗ потрібно створити умови, які сприяють досягненню мети і, зокрема, формуванню у студентів технологічних умінь, що спрямовані на організацію навчальної діяльності. Для розв'язання цієї проблеми необхідно розробляти програму безперервної професійно-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників.

Готовність до педагогічної діяльності розглядаємо як таку характеристику особистості, яка передбачає позитивне ставлення до педагогічної професії, має необхідні професійні знання, відповідні навички і вміння, спрямованість почуттів, волевих та інтелектуальних зусиль на учнів.

Рівні готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності.

I. Наслідувальний. Студенти стихійно переносять із життя готові зразки спілкування в

умови професійної комунікативної ситуації. У них слабкі професійні знання, мотиви навчання не мають професійно-педагогічної спрямованості.

II. Реконструктивний. Студенти мають середні, а інколи й високі професійні знання, але в них недостатньо розвинуті комунікативні вміння. Вони переносять засвоєні варіанти спілкування, досвід колег в умови нової комунікативної ситуації. Мотиви навчальної діяльності характеризуються частковою професійнопедагогічною спрямованістю.

III. Варіативний. Студенти здебільшого мають високого рівня професійні знання, розвинуті емпатію і мовленнєві здібності. Комунікативні вміння знаходяться на достатньому рівні сформованості, що дозволяє їм комбінувати відомі прийоми спілкування. Серед мотивів навчання професійно-педагогічна спрямованість є домінуючою.

IV. Творчий. Студенти здатні до імпровізації, самостійно створюють комунікативні прийоми і здатні приймати рішення щодо конкретної ситуації професійного спілкування. Їх характеризує дійсно професійно-педагогічна спрямованість мотивів навчання, високий рівень професійних знань, мовленнєвих здібностей, емпатії.

Викладач може допомогти подолати негативне ставлення до професійної діяльності, використовуючи комплекс коригуючих впливів, що усувають фактори, які негативно діють на формування комунікативних умінь та професійних здібностей у майбутніх педагогів. Серед них важливе місце займає аналіз діяльності студентів, який ґрунтується на вмінні знайти позитивні моменти в роботі кожного студента. Сприятливі умови для такої діяльності створюються при особистісно орієнтованому навчанні. Доцільним є виділення, залежно від характеру основних помилок у педагогічному спілкуванні, певних груп студентів, що більш правильно визначають відповідну спрямованість педагогічного впливу.

Ефективним у плані формування готовності до професійної діяльності особистісно орієнтоване навчання буде тоді, коли воно поряд з формуванням самостійності й творчості передбачає підготовку майбутніх педагогів до професійного спілкування.

Розроблені відповідно до рівня суб'єктного досвіду студента особистісні стратегії навчання будуть служити для його блага і розвитку. Смысл усієї організаційної роботи полягає у створенні такого навчального середовища, яке забезпечує умови для нарощування суб'єктного досвіду і розвитку

потенційних можливостей студента. Поєднання розробленої особистісної стратегії навчання і відповідно до неї створеного навчального середовища забезпечує сходження на вершину індивідуальних досягнень.

Тема 12. Управління самостійною діяльністю студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання

ПЛАН

1. Самостійна робота студентів.
2. Особливості спільної діяльності викладача та студента.
3. Педагогічне спілкування як форма взаємодії викладача та студента.

1. Самостійна робота студентів

П.І. Підкасистий розглядає *самостійну роботу* як засіб організації виконання учнями визначеної пізнавальної діяльності. Такий підхід дає можливість поділити самостійну роботу студентів на аудиторну та позааудиторну. Головна увага буде приділена позааудиторній роботі студентів. У педагогіці проблема організації самостійної роботи студентів досліджувалася багатьма провідними вченими (Г.Н. Алова, Ю.К.Бабанський, В.В.Давидов, М.А.Данилова, Б.П. Йосіпов, В.І. Загвязинський, Г.В. Кудрявцева, Н.В. Кузьміна, І.Я Лернер, А.М.Матюшкін, Н.Д. Нікандров,

П.І. Підкасистий, М.М. Скаткін, Н.Ф. Тализіна, Г.І. Щукіна). Психологічні аспекти її висвітлено в працях Б.Г. Ананьєва, Д.І.Богоявленської, Л.С. Виготського, І.Я.Гальперіна, І.А. Менчинської, С.Л.Рубінштейна та інших.

Самостійна та індивідуальна робота студентів – це форми навчального процесу у ВЗО, що є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових занять. Студенти повинні не тільки засвоїти відповідну навчальну програму, а й набути навички самостійної роботи. Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками, бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміння по – новому підходити до вирішуваних питань, пізнавальну і розумову активність, самостійність, здатність до творчості.

Згідно з новою освітньою парадигмою, незалежно від спеціалізації та характеру роботи, будь – який фахівець повинен мати фундаментальні знання та професійні вміння й навички діяльності свого профілю, досвід творчої та дослідницької діяльності вирішення нових проблем, досвід соціально – оцінної діяльності. Два останні складники освіти формуються саме в процесі самостійної роботи студентів.

Самостійна робота студентів регламентується Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 року № 161.

Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України передбачено, що навчальний час, відведений для самостійної роботи студентів визначається робочим навчальним планом і повинен становити не менше $1/3$ та не більше $2/3$ загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни. Мета самостійної роботи студентів:

- розвиток творчих здібностей та активізація розумової діяльності студентів;
- формування в студентів потреби безперервного самостійного поповнення знання;
- здобуття студентом глибокої системи знань як ознаки міцності знань;
- самостійна робота студентів як результат морально – вольових зусиль.

Завдання самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі – навчити студентів творчо і самостійно працювати, планувати особисту стратегію навчання, раціонально організовувати свій час, працювати з комп'ютером, опрацьовувати літературні

джерела, виконувати дослідницьку роботу, аналізувати та інтерпретувати результати наукових досліджень тощо.

Доцільно виділити два види самостійності: змістовну та організаційну.

Під змістовною самостійністю розуміють здатність людини приймати на певному рівні правильні рішення без допомоги зі сторони.

Організаційна самостійність виражається у вмінні людини організувати свою самостійну роботу в реалізації прийнятого рішення. Казати про реальну самостійність можна лише тоді, коли її властиві обидва види самостійності.

Базуючись на рівнях засвоєння творчого досвіду (впізнавання, відтворення, застосування, творчість), можна виділити *чотири рівні змістовної самостійності*:

- 1) виконавча самостійність;
- 2) самостійність у типових ситуаціях;
- 3) самостійність у нетипових ситуаціях;
- 4) творча самостійність.

Самостійність є необхідною умовою ефективності будь – якої діяльності: навчальної, виробничої, громадської, розумової, пізнавальної та ін. Вираження самостійності особистості – вчинки, дії, висловлювання, оцінка особистості стосовно як тих, хто оточує,

так і самої себе. Тобто самостійність – це не риса волі або характеру, здібностей або мислення, а більш складна, інтегративна особистісна риса. Самостійність співвідноситься із самореалізацією особистості, з її активністю щодо внутрішнього спонукання, без зовнішнього примушення, з відносною незалежністю. Вищому рівневі розвитку самостійності властиві продуктивний творчий характер діяльності, нестереотипність рішень, вчинків, дій самої особистості.

Самостійність не є вродженою властивістю людини. Ця якість виникає і розвивається в процесі життєдіяльності. Рівень розвитку самостійності залежить від умов, у яких розвивається особистість, характеру її стосунків з довкіллям. Самостійне мотивування і обґрунтування дій, здатність вбачати об'єктивну підставу власних вчинків і приймати адекватні рішення, складати програму дій виробляється внаслідок досвіду особистості, критичної оцінки зовнішніх впливів і власних можливостей.

Важливим і домінуючим компонентом самостійності є прийняття рішення. Саме з ним пов'язані смислоутворюючі мотиви поведінки та діяльності особистості. У ньому насамперед здійснюється її потреба в самореалізації. Здатність приймати рішення

ґрунтується на розумінні суттєвого вміння порівнювати, здійснювати аналіз, синтез та узагальнення, класифікувати, планувати, робити умовиводи, організовувати свою діяльність.

Самостійність неможлива без наявності власних думок, оцінок, суджень. Упевненість особистості в істинності знань, правильності своєї позиції веде до готовності її доказово захищати, обстоювати в дискусійних і конфліктних ситуаціях. Вищий, творчий рівень розвитку самостійності полягає в потребі постійно ставити перед собою нові цілі та завдання, спрямовані на вихід за межі заданого, на пошук і відкриття нових закономірностей та способів розв'язання. Постановка наступних цілей і завдань на підставі адекватної самооцінки зробленого слугує розвитку позитивного емоційного ставлення до самостійної діяльності та рішення, формує потребу в них.

Навчати студентів стратегії і тактиці самостійного прийняття рішення можна за допомогою проблемного навчання, навчальних дискусій, розв'язання практичних задач проблемного характеру, аналізу конкретних ситуацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що вивчення організації самостійної роботи проводиться за різними напрямами:

- 1) планування і фізичні затрати на самостійну роботу;
- 2) впровадження таких організаційних форм і методів, які активізують самостійну роботу;
- 3) організація самостійної роботи з окремих дисциплін;
- 4) організація самостійної роботи з метою виявлення закономірностей її здійснення;
- 5) організація самостійної роботи залежно від індивідуальних особливостей тих, хто навчається.

2. Особливості спільної діяльності викладача та студента

Аналіз сучасних досліджень з проблеми самостійної роботи студентів та учнів показує, що здійснювати особистісний підхід, організовуючи самостійну діяльність студентів, дуже складно. Існуючі способи організації самостійної роботи, традиційні і нетрадиційні, незважаючи на зовнішню відмінність, по суті, виявляються варіантами того ж самого способу, при якому діяльність відбувається без належного управління, контролюється головним чином за кінцевим результатом, до якого здебільшого приходять наосліп. Тому мова повинна йти про нові підходи, нові ідеї, на основі яких визначаються нові управлінські

рішення, які будуть експериментально перевірені.

Управління має місце там, де відбувається спільна діяльність людей для досягнення певних цілей. Управління являє собою такий процес взаємодії сторін, при якому одна з них чинить вплив на другу, друга ж виявляється здатною сприймати такий вплив і відповідно будувати свою діяльність. Управління можна вважати успішним за умови, якщо сформульована і прийнята обома сторонами мета взаємодії, а студент має засоби й можливості для її реалізації. Важливо, щоб у цій взаємодії був обопільний інтерес, відчувалася взаємозалежність. Обопільна зацікавленість проявляється в більшменш однаковому розумінні мети діяльності викладачем і студентом. Ніщо не може так негативно вплинути на всю діяльність, як неправильне цілепокладання. Навіть найдосконаліше забезпечення і найкращі умови для самостійної роботи викличуть даремні витрати сил, якщо цілі будуть нереальні або помилкові. Мета – це майбутній бажаний стан чи кінцевий результат самостійної роботи.

Спільна участь викладача і студента у постановці цілей, підборі завдань для самостійної роботи, плануванні самостійної діяльності та прогнозуванні її результатів – це

засіб взаємоузгодження інтересів двох співпрацюючих у процесі навчання сторін. Залежно від масштабності самостійних робіт і рівня підготовки студентів розробляються глобальні й локальні, загальні й часткові, стратегічні, тактичні й оперативні, кінцеві, проміжні й найближчі цілі. Різні цілі використовуються з метою визначення самостійних робіт для окремих студентів.

Управління самостійною діяльністю можна уявити як схему, в якій метою управління є таке погодження взаємодії елементів системи, яке б забезпечило функціонування як системи в цілому, так і окремих її елементів. У кінцевому підсумку ціль управління - створення умов для розвитку особистості. Задача управління - оптимізація взаємодії процесів збереження і перетворення в освітньому середовищі, які в реальному процесі можуть гальмувати і навіть виключати один одного. Критерієм цієї оптимізації буде міра забезпечення розвитку суб'єктів освітнього простору, міра використання існуючих для цього можливостей вибору, які набувають особливої ваги у самостійній роботі. За такого підходу викладач підтримує і створює зв'язки й відношення між елементами системи, які сприяють розвитку особистості студента. Оскільки суб'єктний досвід у студентів різний,

то викладач у своїй роботі орієнтується на різноманітність уже існуючих і появу нових зв'язків між елементами системи. Разом з тим управління неможливе без організації стійких зв'язків і відношень. Мистецтво управління буде полягати в тому, щоб різноманітність і стабільність не суперечили, а доповнювали, взаємозумовлювали одна одну.

Управління за цих умов виступає як послідовність взаємопов'язаних дій, спрямованих на досягнення цілі. У науці про управління і на практиці такі дії дістали назву управлінські функції, під якими розуміють конкретні напрями діяльності.

Зміст кожної функції зумовлюється специфікою суб'єктного досвіду студента, в них проявляється спрямованість на досягнення цілі на окремих етапах організації самостійної діяльності студентів. Ці етапи були визначені як окремі послідовні кроки реалізації особистісних стратегій навчання кожного студента. Здійснення управлінських функцій на цих етапах організації самостійної діяльності студентів забезпечує педагогічне управління самостійною роботою студентів. Зазначимо, що визначення змісту функцій управління носить дискусійний характер і в окремих працях висвітлюється по-різному. Не ставлячи собі за мету аналіз таких характеристик, відзначаємо

разом з тим, що більшість авторів схиляються до того, що «функції – це окремі періоди (стадії), напрямки управлінської діяльності, пов'язані між собою єдиною кінцевою метою, заради досягнення якої й здійснюється процес управління».

За допомогою функцій управління забезпечується єдність, узгодженість, взаємозв'язок усіх етапів самостійної діяльності студентів та зміна, удосконалення, розвиток цих етапів. Організація та впорядкування, узгодженість і послідовність спільних дій викладача і студентів - невід'ємна умова досягнення намічених кінцевих цілей.

Класифікація самостійних робіт повинна нерозривно пов'язуватися з підготовленою типологією і рекомендувати певні види робіт, адресовані визначеним групам студентів. При цьому в основу створення класифікації була покладена підстава: самостійні диференційовані роботи допомагають студентам в оволодінні знаннями і раціональними способами учіння, а викладачеві управляти самостійною діяльністю. Забезпечення успіху в роботі при виконанні таких завдань виховує дієвий інтерес до учіння, до самостійної навчальної діяльності.

Такий підхід до класифікації диференційованих самостійних робіт відповідає загальноприйнятому розподілу сторін

діяльності на мотиваційну й операційну, а тому не потребує спеціального обґрунтування. Диференційовані самостійні роботи поглиблюють і розширюють знання студентів, можна сказати, формують у них індивідуальний стиль діяльності (Є. Климов). Наявні педагогічні дослідження (М. Лазарєв, О. Полякова та ін.) дозволяють зробити висновок про те, що розвиток особистості можна розглядати як процес становлення готовності студента (його суб'єктного досвіду) до здійснення саморозвитку й самореалізації відповідно до виникаючих перед ним задач різного рівня складності, зокрема й таких, що виходять за межі досягнутого рівня. Це дозволяє оцінювати розвиток особистості складністю задач, які мають свої визначені критерії. Особливістю таких задач в умовах особистісно орієнтованого навчання є їх спрямованість на суб'єкта, оскільки розв'язання задач - спосіб зміни студента за рахунок засвоєння певних способів дій.

В умовах вищої школи навчання студента потрібно поступово виводити на дослідницький рівень діяльності, який завершується підготовкою самостійного навчально-наукового дослідження – дипломної роботи. Управління цим процесом, орієнтуючись на особистісні стратегії розвитку, можливе за допомогою

самостійних робіт, і творчу самостійну діяльність студентів можна організовувати, ускладнюючи різними способами.

При виконанні самостійних робіт в умовах особистісно орієнтованого навчання створюються особливо сприятливі умови для формування організованості студентів. Це можна пояснити тим, що з винятковою силою проявляється надзвичайно вагомий у розвивальному плані феномен появи у студента потреби в самоактивності як визначальному чиннику збагачення власного досвіду. У традиційному навчанні ця потреба гальмується через педагогічну позицію щодо студента як об'єкта навчального процесу, оскільки він мусить лише відповідно реагувати на дії викладача, не беручи участі у плануванні самостійної діяльності, на яке має орієнтуватися у своїй роботі. Власне, первісно традиційне навчання не вимагає формування організованості студентів, хоча формально визначає велике значення і роль цієї якості особистості в навчанні.

Нова технологія передбачає обов'язкове цілеспрямоване формування організованості. Окрім чисто навчальних цілей, досягаються більш значущі для особистості результати - у студента формується відповідальність, в першу чергу, перед самим собою, оскільки він,

плануючи, усвідомлює себе як творця свого життєвого і професійного покликання. Це спонукає студента звертатись до свого суб'єктного досвіду, оцінювати свої позитивні надбання і невикористані можливості, вибудовувати власну програму діяльності на близьку й більш віддалену перспективу. Студент одночасно – творіння і творець самого себе. За рахунок організованості він домагається від самого себе найвищої напруги сил, розуму, волі, почуттів. Він нестерпно переборює вроджені й набуті свої недоліки. Завдяки організованості він мобілізує в собі наявний потенціал, одержуючи необхідний результат і задоволення від подолання труднощів і самого себе.

Кожен студент використовує свої особисті способи засвоєння знань. При самостійному виконанні того ж самого завдання різні студенти застосовують різні способи і прийоми. Для викладача важливо виявити ці способи, а потім, використовуючи різноманітні управлінські дії, допомогти студентові самому обирати особистісно значущий для нього спосіб самостійної діяльності. Управлінські дії, які намагаються змінити цей спосіб, наштовхуються, з одного боку, на певні труднощі в роботі викладача, а з іншого,

знижують ефективність самостійної діяльності студента.

3. Педагогічне спілкування як форма взаємодії викладача та студента

Формою педагогічної взаємодії є спілкування, а саме: вербальний або невербальний контакт.

Професійно-педагогічне спілкування становить основу науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи.

Педагогічне спілкування – є способом реалізації змісту, методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих на формування особистості студента.

Педагогічне спілкування викладача зі студентами має такі цілі:

- 1) інформаційна – взаємообмін навчальною і науковою інформацією;
- 2) ціннісно-орієнтаційна – передача суспільно-значущих і професійно-важливих норм і цінностей;
- 3) спонукальна – підтримка студента, мотивація його діяльності;
- 4) соціальна – узгодження спільних дій, отримання зворотного зв'язку про характер стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії.

Педагогічне спілкування виконує такі функції:

- взаємопізнання вихователя і вихованця;
- обмін думками, почуттями та інформацією;
- організація і здійснення різноманітних та багатогранних навчально-виховних заходів;
- самовираження, самовизначення і самоутвердження учасників цього процесу.

Педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен вимагає від викладача спеціальної підготовки не лише щодо технології взаємодії, а й морального досвіду, педагогічної мудрості в організації взаємин зі студентами, батьками, колегами у різних сферах навчально-виховного процесу. За своїм змістом і сферою функціонування воно може бути професійним і непрофесійним.

Для формування особистості фахівця особливе значення має спілкування викладача ВЗО та студента. В екстремальних умовах у людини виникає емоційне напруження. Так, в очікуванні іспиту в деяких студентів виникає стан занепокоєння, тривоги. Іспит – важлива форма перевірки успішності студентів, що сприяє регулюванню навчального процесу. На іспиті вирішуються і педагогічні завдання, пов'язані з формуванням у молоді справжньої громадськості. Ось чому важливого значення набуває проблема педагогічного такту на іспиті чи заліку. Викладач повинен бути прикладом

доброзичливості, гуманізму, справжньої моральності, високої культури поведінки і, одночасно, вимогливості та принциповості.

Значення педагогічного спілкування:

1. Завдяки спілкуванню викладач виступає персоніфікованим посередником між драмою наукових ідей і студентом.

2. Через експресію викладач «заражає» студентів своїм інтересом до науки, викликає в них живий інтерес до неї.

3. Викладач своїм прикладом спілкування пропонує культурну норму взаємин і тим самим формує в майбутнього фахівця комунікативну компетентність.

4. Професійно-педагогічне спілкування сприяє передачі громадянських, національних, професійних і моральних цінностей.

5. Професійно-педагогічне спілкування формує духовний світ студента та презентує модель його майбутньої професійної поведінки.

6. Спілкування з викладачем допомагає студенту самоствердитися в новій соціальній ролі «студента» і «майбутнього фахівця».

Психологічно виправданим і повноцінним міжособистісне педагогічне спілкування будується за принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії:

1) сприймання співрозмовника як індивідуальності зі своїми потребами та інтересами;

2) виявлення зацікавленості в партнері, співпереживання (емпатія) його успіхам або невдачам;

3) визнання права партнера на незгоду, на свою думку, на право вибору поведінки та на відповідальність за свій вибір.

Для професійного спілкування важливими є такі вміння: 1) транслювати особистісне «Я» іншому суб'єкту; 2) чути й бачити іншу людину; 3) співпереживати іншому «Я»; 4) приймати іншого як даність; 5) поважати іншу людину; 6) зберігати особливості власного «Я».

В основу стилю спілкування викладача покладено його загальне ставлення до студентів і професійної діяльності в цілому. *Воно може бути активно-позитивним, пасивно-позитивним.* Якщо у педагога стабільне *активно-позитивне ставлення* до студентів, то він виявляє ділову реакцію на їхню діяльність, допомагає у важку хвилину, відчуває потребу в неформальному спілкуванні. Вимогливість у поєднанні із зацікавленістю викликає у студентів довіру. *Пасивно-позитивне ставлення* викладача визначається установкою лише на вимогливість та суто ділові стосунки, які можуть забезпечити успіх у навчанні. Звідси –

сухий, офіційний тон, брак емоційного забарвлення взаємин, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців.

Серед типових стилів педагогічного спілкування можна виділити такі:

1) Спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю. Основою цього стилю є єдність високого професіоналізму та морально-етичних настанов педагога.

2) Спілкування на основі дружньої прихильності. Дружня прихильність – найважливіший регулятор як спілкування взагалі, так і ділового педагогічного спілкування зокрема. Це емоційно-психологічний стимулятор розвитку і плідності взаємин педагога з вихованцями на основі дружби й захопленості спільною справою.

3) Спілкування – дистанція. Цей стиль притаманний як досвідченим педагогам, так і початківцям. Його суть полягає в тому, що в системі взаємин педагога і студентів роль обмежувача відіграє соціальна дистанція. Вона є педагогічно доцільною, оскільки студент і викладач мають різний соціальний статус і кожен реалізує свої специфічні соціально-рольові функції. Дистанція в педагогічному спілкуванні є показником провідної ролі педагога та ґрунтується на його авторитеті.

4) Спілкування-залякування. Цей стиль пов'язаний із невмінням організувати продуктивне спілкування на основі захопленості спільною діяльністю.

5) Спілкування-загравання. У цьому стилі спілкування проявляється намаганням викладача завоювати дешевий авторитет у студентів, що суперечить вимогам педагогічної етики.

Стиль спілкування безпосередньо впливає на атмосферу емоційного благополуччя під час лекції, семінарського заняття або екзамену, що суттєво позначається на результативності навчальної діяльності студентів.

Оптимальний стиль спілкування – це спілкування, що ґрунтується на захопленості викладача і студентів спільною діяльністю, відображає саму специфіку формування особи фахівця у ВЗО і взаємодію соціально-етичних установок педагога і навиків професійно-педагогічного спілкування, що втілює у собі.

Таким чином, поняття «професійний педагог» поєднує у собі не лише знання конкретного предмету, але і педагогічну майстерність, тобто уміння увійти в контакт зі студентом, зацікавити його, виховати потрібні якості, перетворити студента з об'єкта навчання у суб'єкт.