

студенти самі дали визначення поняттю “здоровий спосіб життя” і окреслили коло компонентів, які обов’язково повинні входити до його структури. Так, узагальнюючи праці науковців, здоровий спосіб життя можна визначити як повсякденну життєдіяльність особистості, яка базується на культурних нормах, цінностях, формах та способах діяльності, що зміцнюють здоров’я і сприяють гармонійному фізичному, психічному, духовному і соціальному розвитку. До основних складових здорового способу життя можна віднести: організацію рухової активності; профілактику шкідливих звичок; виконання вимог санітарії, гігієни і загартування; режим навчання, праці та відпочинку; режим харчування; організацію сну; культуру спілкування; культуру сексуальної поведінки; психофізичну регуляцію організму.

Використана література:

1. Булич Є.Г., Муравов І.В. Валеологія. Теоретичні основи валеології: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 224 с.
2. Закопайло С.А. Педагогічні основи виховання у юнаків 10-11 класів цінностей здорового способу життя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 2003. – 202 с.
3. Пермяков А.А. Внешкольное физическое воспитание подростков. – К.: Рад. школа, 1989. – 152 с.
4. Советский энциклопедический словарь /Гл. ред. А.М.Прохоров. – Изд. 4-е. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 1600 с.

Аннотація

В статъе сделан анализ литературных источников по вопросам формирования у студентов основ здорового образа жизни. Рассмотрены различные направления касающиеся его терминологии и структуры.

Качеровська Т.В.
Південноукраїнський державний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

ЗМІНА ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА В НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОМУ ПРОЕКТУВАННІ

Успіх або провал ігрового проекту, який сьогодні застосовується в навчальному процесі, суттєво залежить від діяльності викладача, як керівника такого проекту. Аналіз психолого-педагогічної літератури, наш досвід застосування ігрових проектів в Первомайському навчально-науковому центрі Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова серед майбутніх менеджерів організацій свідчить, що на сучасному етапі розвитку цієї технології навчання постає вимога змістовного оновлення діяльності викладача в ігровому проекті, яка значно відрізняється від його функцій в процесі

використання традиційних технологій навчання. Слід зазначити, що проблема вивчення викладацької діяльності стала предметом досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних авторів. Проте більшість досліджень стосується передусім загальних концептуальних положень, в той час як недостатня увага приділяється специфіці діяльності викладача в ігровому проекті як технології навчання.

Метою цієї статті є спроба визначити, що змінюється у викладацькій діяльності в ході виконання ігрових проектів, як відбувається цей процес, які труднощі на шляху змін та які механізми цих змін можна запропонувати.

Ряд учених-педагогів розглядають педагогічну діяльність як раціональний вибір учителем форм, методів, засобів, умов оптимізованої навчальної діяльності (М. М. Поташник), дидактичний аспект педагогічної діяльності висвітлено у працях В. Н. Белкіної, Ю. В. Горіна, Л. О. Григорович, А. О. Нестеренко, В. Ф. Паламарчук та інших. В сучасній науковій літературі виділяють щонайменше три підходи до аналізу сутності та структури педагогічної діяльності, а саме: системний, технологічний та управлінський.

Зокрема, на думку Н. В. Кузьміної, традиційна викладацька діяльність зводиться до таких компонентів: а) гностичний (дослідницький) – удосконалення знань, умінь та навичок педагога, його студентів; б) конструктивний – планування педагогічної діяльності і прогнозування її результатів; в) організаційний – викладач є менеджером освітнього процесу, він займається створенням організаційного простору для здійснення ефективного навчання та виховання; г) комунікаційний (діалогічний) – встановлення та налагодження взаємовідносин з іншими викладачами, студентами; д) проєктивний – оптимальний вибір організаційних форм навчання [3;103].

Враховуючи той факт, що ігровий проєкт розуміється нами як технологія навчання, для нас особливий інтерес представляє думка прихильників технологічного підходу (І. М. Богданова, М. В. Кларін, В. О. Сластьонін, Є. Ф. Широкова, Н. Є. Щуркова та ін.), які розглядають професійну діяльність викладача, як циклічний процес рішення багатьох функціональних завдань та вважають, що в її структурі можна виділити етапи з визначенням на кожному з них домінуючих завдань і функцій учителя.

М. Ф. Кларін пропонує циклічний алгоритм дій вчителя, який вичерпує розгортання навчального процесу в цілому. Досліджуючи функції педагогічної діяльності, він групує їх таким чином: цілепокладання, визначення конкретних педагогічних завдань, пошук та розробка оптимальної програми діяльності викладача та учнів, розробка плану їх спільної діяльності, організація

виконання плану та програми, контроль за її виконанням та регулюванням, аналіз виконання заданої програми, розробка нових мети та завдань, програми дій на базі досягнутих результатів [2; 46-47].

Для нашого дослідження інтерес становить тлумачення професійної діяльності учителя з позиції управління (Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, О. С. Падалка та ін.), коли професійна діяльність розуміється як процес управління діяльністю учнів під час засвоєння ними навчального матеріалу (шляхом пізнавально-інструментальної сукупності дій учителів та учнів).

Аналіз наукової вітчизняної літератури дає нам підставу констатувати, що у даному контексті ряд фундаментальних положень свідчить про достатню теоретичну розробку питання педагогічної діяльності взагалі, проте недостатня увага приділяється особливостям діяльності викладача при застосуванні проектних технологій.

Чимало зарубіжних дослідників проектної діяльності підтверджують концепцію Л. Виготського про зону найближчого розвитку та переконані в тому, що діяльність викладача ґрунтується на міжособистісній взаємодії між експертами та новачками, як рівних з рівними, через яку люди вивчають різні питання за допомогою інших [8; 335].

Аналізуючи останні зарубіжні дослідження, можна зустріти термін “трансформаційного навчання” в проектах (К. Portnow, N. Popp, M. Broderick, R. Kegan та ін.), яке відрізняється від інформативного тим, що не тільки підвищує рівень знань, але й приводить до глибокого розуміння учнем сутності процесу навчання.

Спільну точку зору знаходимо в цьому контексті у вітчизняного дослідника В. Нікітаєва, який говорить про два рівні ефективності навчання. На думку автора, на першому рівні студенти засвоюють деякий фрагмент майбутньої професійної діяльності, тобто набувають здатності “функціонувати” в ній (вирішувати типові задачі). На другому, більш високому рівні, студенти стають здатними до розвитку цього фрагменту діяльності та переходу в інші галузі [4; 34]. На наш погляд, великі можливості в цьому напрямку відкриває навчально-ігрове проектування, саме тому ми приділяємо велику увагу викладацькій діяльності в проектах.

Ряд дослідників – М. Attwood, D. Fried, T. Lequtke, F. Stoller, досліджують роль викладача в проектах, дають поради щодо їх тематики, виокремлюють труднощі в проектній діяльності для викладача, їх теоретичні доробки є підґрунтям для сучасних експериментальних досліджень, проте недостатня увага приділяється питанням специфіки діяльності викладача в проекті, її

змістовному оновленню.

У дослідженні першого серед окреслених питань для нас особливий інтерес становлять ідеї Роберта Бара та Девіда Тага щодо двох парадигм вищої освіти. Існуючу парадигму вони називають “парадигмою викладання”, а ту, до якої необхідно прагнути – “парадигмою учіння”. Автори відзначають, що в “парадигмі викладання” викладачів вважають в першу чергу експертами з конкретної дисципліни, суттєвим елементом “доставки” знань. В “парадигмі учіння” викладачів розглядають як проектувальників навчального середовища, які вивчають та використовують найкращі методи навчання [5].

Таким чином, змінюється мета діяльності викладача – від транслятора знань до управління діяльністю студентів в процесі пошуку знань.

Проектна діяльність студентів передбачає роботу з великими пластами інформації. Істотно, що для викладача неможливо бути транслятором всієї цієї інформації, адже, по-перше, важко встигнути за усіма новинками та гіпотезами, а по-друге, сучасний студент може знайти безліч інформації в мережі Інтернет самостійно. Саме тому в ході ігрового проекту основною метою викладача є не демонстрація шляхів вирішення проблеми, а така організація навчальної діяльності, коли студенти самі беруть участь у пошуку варіантів вирішення проблеми, навіть за допомогою викладача. Як свідчать Р. Бар і Д. Таг, викладач створює навчальне середовище шляхом використання найкращих методів навчання. В проектній діяльності таке середовище називають емпіричним, оскільки воно ґрунтується на значущому досвіді студентів, який, в свою чергу, стає базою для створення нових знань, умінь та навичок. Р. Коген та Д. Уолкер стверджують, що немає смислу говорити про навчання ізольовано від досвіду, хоча б на найнижчому рівні, адже знання основані на досвіді та виходять з нього [6; 10]. Мова, звісно, йде про значущий досвід, який веде до нового розуміння та навчання. В ігровому проекті важливо заволодіти цим досвідом студента та створити умови для сприятливого його розвитку. На нашу думку, такий підхід є принципово новим по відношенню до практики викладання, що Існує сьогодні. Проте для того, щоб він впроваджувався в ширшому масштабі, ми маємо знати більше про найкращі умови досягнення взаєморозуміння між викладачами та студентами, а також між студентами та середовищем, в якому вони знаходяться.

Розглядаючи зміни в діяльності викладача, слід наголосити, що мова йде про принципову зміну організації навчального процесу, що пов'язано зі зміною діяльності менеджера цього процесу – викладача. Його основна функція стає принципово іншою – він не транслятор навчального матеріалу, а спеціаліст, що

організує навчальну діяльність студентів в межах певного проекту відповідно до їх рольового статусу. Як свідчить К. Дьорінг, у викладача, як спеціаліста, поряд з основною предметною діяльністю з'являються нові площини діяльності – методично-дидактична та міжособистісна [7].

В межах предметної площини викладач – спеціаліст, який: а) володіє матеріалом так, що суттєве, основне відрізняється від несуттєвого; б) створює смисли, контексти для деталей; в) практично та просто відноситься до вирішення питань.

В методично-дидактичній площині у викладача дуже непроста функція – створювати навчальне середовище, в якому кожен учасник проекту розуміє загальні цілі та зміст свого завдання в проекті. Як організатор такого середовища, викладач пропонує тематику проектів, яка обов'язково має бути соціальне значущою для студентів, допомагає їм у постановці проблеми, обґрунтуванні проекту, призначенні завдань для кожного учасника, здійснює контроль і моніторинг, оцінювання проекту.

Міжособистісна площина передбачає, що викладач принципово змінює свою позицію в навчальному процесі по відношенню до студентів та виступає їх партнером в проекті, проявляє турботу про потреби та труднощі учасників, передбачає та реалізує стратегію подолання конфліктів, сприяє інтеграції та стабільності в групі. Як розумний менеджер проекту, він обговорює разом зі студентами найбільш продуктивні засоби їх взаємодії, не нав'язує своєї думки. При цьому викладач має слідкувати за тим, щоб цілі проекту були ясними для студентів, дозволяти їм створювати свої власні цілі, підтримувати їх вибір. За таких умов студенти беруть на себе більшу відповідальність за прийняття рішень, а домінуюча роль викладача зменшується, він стає співучасником процесу, в той час як студенти вчаться проявляти ініціативу.

Наш досвід свідчить, що на шляху зміни викладацької діяльності в ході виконання ігрового проекту виникає ряд труднощів, які заважають викладачеві. Слідом за російським дослідником проектного навчання В. В. Гузеєвим ми вважаємо, що основна проблема при застосуванні проектів полягає в складності узгодження проектних завдань з вимогами освітніх стандартів. Дійсно, важко сформулювати проектні завдання так, щоб можна було використовувати стандартні знання та навички для виконання цих завдань [1; 206-207]. На наш погляд, труднощі застосування ігрових проектів доцільно було б поділити на труднощі зовнішні та внутрішні.

Труднощі зовнішнього характеру пов'язані з елементами роботи системи вищої освіти, яка, все ж таки, спрямована на трансляцію інформації, їх

подолання викликає потребу організації всього навчального процесу до впровадження ігрових проєктів в навчальний процес, відповідні зміни в навчальному плані, в якому передбачено місце для таких проєктів тощо. Добре, якщо викладача підтримує адміністрація, колеги, які поділяють його погляди, тоді й студенти швидше набувають навичок роботи в проєкті. Це особливо стосується міжпредметних проєктів, виконання яких потребує інтерв'ю, консультацій спеціалістів з різних галузей знань. Якщо ж викладача не підтримують в його зусиллях, то йому доводиться важче.

Несприятливе зовнішнє середовище викликає чимало внутрішніх труднощів. З метою їх виявлення ми провели анкетування серед викладачів економіко-правового факультету. Нас цікавило, що заважає викладачам застосовувати проєкти в навчальному процесі. Слід зазначити, що отримані відповіді зводились до таких:

- надмірне навантаження обов'язковими аудиторними заняттями;
- відсутність достатньої матеріально-технічної бази;
- недостатнє методичне забезпечення, відсутність технологічних пакетів по впровадженню цієї технології в навчальний процес;
- підготовка ігрового проєкту потребує значних витрат часу;
- студенти не готові працювати активно;
- важко здійснювати контроль та оцінювання діяльності студентів в проєкті.

Результати анкетування показали, що вирішальними є розуміння та віра викладачів в необхідність змін в їх діяльності (близько 87%), їх уміння обирати адекватні засоби для цих змін, професіоналізм в методично-дидактичній площині (близько 93%). Саме тому третя із зазначених нами труднощів є, на наш погляд, найбільш серйозною: викладачу дійсно необхідно знати, як краще організувати навчальну діяльність студентів в проєкті, як правильно здійснювати контроль і моніторинг, які методи та форми використовувати на кожному етапі проєкту.

Не менш важливим є прийняття студентами правил роботи в ігровому проєкті, а для цього вони повинні побачити, зрозуміти переваги цієї технології навчання. З цією метою на передпроєктному етапі ми вивчаємо потреби студентів, тематику, яка їх цікавить, пропонуємо коротко описати те, чого вони чекають від проєкту, чому вони хотіли б навчитися. Такі вільні твори потім перечитуються усіма студентами та узгоджуються з викладачем. Таким чином з'являється перший досвід роботи студентів в проєкті. Вони усвідомлюють відповідальність за результати своєї роботи, тому що розуміють, що вони будуть робити і навіщо.

Враховуючи сказане вище, можна вважати, що змістовне оновлення діяльності викладача в ігровому проекті впливає на особливості його взаємодії зі студентами і, отже, на ефективність управління проектом. Залишається детально визначити механізми зміни викладацької діяльності, до яких ми б віднесли методичну та адміністративну підтримку викладачів, які застосовують в своїй практиці цю технологію навчання, організацію підготовки викладачів до використання ігрових проектів у навчальному процесі, реалізацію комплексного викладання з використанням ігрових проектів та інші напрямки, що може бути предметом подальших досліджень.

Використана література:

1. Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Народное образование, 2000. – 240 с.
2. Кларин М.Ф. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1992. – № 6. – С. 10-11.
3. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.:Изд-во ЛГУ, 1970. – 113 с.
4. Никитаев В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования // Высшее образование в России. – 1997. – № 1. – С. 34-44.
5. Barr R., Tagg J. From Teaching to Learning – a New Paradigm for Undergraduate Education // Change. – Issue November-December. – 1995. – P. 13-25.
6. Cohen R, Wolker D. Using Experience for Learning. – Buckingham: Open Univ. Press, 1987. – 243 p.
7. Doring K.W. Lernen in der Weiterbildung. – Weinheim: DT Studien Verlag, 1990. – 145 s.
8. Eyring J. Experiential and Negotiated Language Learning // Teaching English as a Second or Foreign Language, ed. By M. Celce – Murcia. – Boston. – Heinle & Heinle, 2000. – P. 333-345.

Аннотация

В статье автор рассматривает проблему содержательного обновления деятельности преподавателя в учебно-игровом проектировании от транспорта знаний к управлению деятельностью студентов в процессе обучения. Рассматриваются предметный методико-дидактический и межличностный аспекты преподавательской деятельности в пределах игрового проекта. Анализируются основные трудности, которые мешают преподавателю в учебном процессе.

Колодько Т.М.
Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Практичний досвід роботи у вищому педагогічному навчальному закладі