

Отже, слід зазначити, що рейтингова система контролю як ефективна та гнучка система спроможна забезпечувати облік знань на всіх етапах роботи студентів.

Використана література

1. Каліщук Н.Ф. Фактори підвищення рейтингу знань студентів // Нові технології навчання. – К., 1995. – Вип. 13. – С. 35-38.
2. Кух А.М. Модульно-рейтингова система контролю навчальних досягнень студентів // Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. – К., 2001. – Ч. 2. – С. 60-62.
3. Левківський К.М. Деякі принципи побудови та проблеми впровадження рейтингової системи оцінювання успішності навчання. – К., 1995. – Вип. 13. – С. 6-8.
4. Одерій Л.П. Оцінка в міжнародній системі освіти. – К., 1995.
5. Одерій Л.П. Основы системы контроля качества обучения. – К., 1995.
6. Рейтингова система оцінки успішності студентів. – К.: НМК ВО, 1992.

Аннотація

В статтє описується рейтинговая система контролю знань по иностранному языку, определяются факторы, принципы построения и проблемы внедрения рейтинговой системы.

Падалка О.С.
Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманов

ПРОФЕСІЙНО-ЕКОНОМІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Стратегію сучасної педагогічної освіти складають суб'єктивний розвиток та саморозвиток особистості вчителя, здатного не тільки обслуговувати педагогічні і соціальні технології, які є, але й виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси творчості в широкому розумінні. Ця стратегія втілюється в принциповій спрямованості змісту й форм навчального процесу вищої педагогічної школи, що складає пріоритет особистісно орієнтованих технологій педагогічної освіти [2, 11-17].

Проводячи дослідження ми переконалися, що в Україні, як і в усьому світі, відбувається відчуження вчителя від ціннісних властивостей

педагогічної діяльності як особливого виду духовного виробництва найвищої з існуючих цінностей – людини. Драматизм цієї ситуації посилюється тим, що система педагогічної освіти, яка склалася, не блокує цей руйнівний процес, зберігає багато в чому невизначений характер тиражуючи широко розповсюджені в шкільній практиці авторитарність, інструментально-нормативну рецептурність, стереотипи, які позбавляють діяльність вчителя духовно-моральних основ.

Однак, наукова думка ще не дає однозначної й аргументованої відповіді на питання про сутність психолого-педагогічних умов, які забезпечують процес розробки і впровадження особистісно орієнтованих технологій в систему вищої педагогічної освіти.

Отримані дані проведеного контент-аналізу дають підстави стверджувати, що в основу розробки особистісно-орієнтованих педагогічних технологій управління повинен бути покладений діалогічний підхід, який визначив би суб'єктивні взаємодію і збільшення міри свободи учасників педагогічного процесу, самоактуалізацію і самопрезентацію особистості майбутнього вчителя. Технології цього типу передбачають перетворення суперпозиції викладача і субординізованої позиції студента на особистісно рівноправні стани. Таке перетворення пов'язане з тим, що викладач не стільки вчить і виховує, скільки актуалізує, стимулює студента до загального й професійного розвитку, створює умови для його самостійного руху.

У процесі проведення експерименту ми переконалися, що це вимагатиме відмови від рольових масок і включення до взаємодії емоційно ціннісного досвіду викладача й студента.

Ми встановили, що ступінь ефективності особистісно-орієнтованих педагогічних технологій управління істотно залежить від того, а якою мірою як повно представлена в них особистість в її різноманітній суб'єктивності, як враховані її професійно-психологічні особливості, які перспективи їхнього розвитку і згасання. Звідси – пріоритет суб'єктивно-сміслового навчання у порівнянні з інформаційним, спрямованість на формування у студентів великої кількості суб'єктивних картин світу на відміну від однозначних “програмних” уявлень, діагностика особистісного розвитку, ситуаційне проектування, смислопошуковий діалог, включення навчальних завдань у контекст життєвих проблем [1, 28-38].

Особистісно-орієнтовані технології управління означають персоналізацію педагогічної взаємодії, яка вимагає адекватного включення у

цей процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків). Деперсоналізована педагогічна взаємодія жорстко детермінується рольовими приписами, що суперечить полісуб'єктному (діалогічному) підходу.

Персоналізація і діалогізація професійно-економічної підготовки вчителя – це повернення до “парної педагогіки”, оскільки вони спираються на застосування цілої системи форм співробітництва. При їх впровадженні повинна зберігатися певна послідовність, динаміка: від максимальної допомоги викладача студентам у вирішенні навчальних завдань до поступового наростання їхньої власної активності, до повної саморегуляції в навчання і появу відносин партнерства між ними. Перебудова форм співробітництва, пов'язана зі зміною позицій педагога і студента, призводить до можливості самозміни суб'єкта навчання, який самостійно здійснює власні шляхи саморозвитку.

У процесі дослідження виявили, що саморозвиток особистості залежить від ступеня індивідуалізації і творчої спрямованості освітнього процесу. Дана закономірність складає основу індивідуально-творчого підходу. Він передбачає безпосередню мотивацію навчальної та інших видів діяльності, організації саморуку до кінцевого результату.

Такий підхід створює можливість студенту відчувати радість від самоусвідомлення власного росту і розвитку. Основне призначення індивідуально-творчого підходу полягає у створенні умов, які “запускають” внутрішні механізми саморозвитку і самореалізації особистості вчителя.

Особистісно-орієнтовані технології управління навчально-виховним процесом у сучасному вузі значною мірою пов'язані з реалізацією принципу професійно-етичної взаємовідповідальності. Він обумовлений закономірністю, згідно якої готовність учасників педагогічного процесу взяти на себе турботу про долі людей, про майбутнє нашого суспільства неминуче припускає їх гуманістичний спосіб життя, дотримання норм педагогічної етики. Даний принцип вимагає такого рівня внутрішньодетермінованої активності особистості, при якому вони не стають заручниками” обставин, що складаються в педагогічному процесі, а можуть самі створювати ці обставини, виробляти свою стратегію, свідомо і планомірно удосконалювати себе.

Вивчення педагогічного досвіду викладачів вузу показує, що специфіка професійної діяльності полягає в тому, яка роль ефективності такої діяльності

спілкування. Спілкування при цьому слід розглядати як цілісний процес в єдності трьох його сторін: перспективної, комунікативної та інтерактивної. Тому різні аспекти педагогічного спілкування правомірно розглядати як найважливіші умови формування творчої особистості вчителя, здатного здійснювати економічне виховання учнів.

Педагогічна діяльність характеризується такою структурою комунікативного впливу: *хто – кому – що – як – ефективність повідомлення*.

При цьому хто – суб'єкт комунікативного впливу, в даному випадку педагог; кому – об'єкт комунікативного впливу, тобто окремий учень або група учнів; що – зміст комунікативного процесу, це може бути навчальний матеріал або особистісно-орієнтований зміст з метою зміни розвитку особистості учня; як – конкретна педагогічна техніка, кістяк якої складає засіб спілкування; ефективність повідомлення – ступінь збігу змісту, що передається педагогом, зі змістом, що сприйнятий учневі. В соціально-психологічному плані, що нас цікавить, акцент необхідно зробити на вдосконаленні соціально-психологічних властивостей особистості педагога і оптимізації засобів педагогічного впливу, тобто на компонентах – хто і як. Зрозуміло, вдосконалення цих параметрів повинно охоплювати як перцептивну, так і комунікативну та інтерактивну складові процесу спілкування. Важливо також відзначити, що названі три сторони спілкування тісно пов'язані з трьома основними сферами психіки: пізнавальною, емоційною, мотиваційно-вольовою. Тому оптимізація спілкування означає одночасно і вдосконалення психічного функціонування особистості студента в цілому [3, 25-38].

Ми встановили, що для формування творчої особистості педагога видається ефективним “заглиблення” студента у такі ситуації педагогічної взаємодії, в яких відповідні думки інтенсивно розвиваються, а потім реалізуються в професійній діяльності в школі. При цьому, спрямовуючи свої зусилля на вдосконалення окремих умінь спілкування в студентів, необхідно будувати ситуацію педагогічного спілкування як суб'єкт – суб'єктну взаємодію. Мається на увазі розгляд учня не тільки і не стільки в якості об'єкта педагогічного впливу, але більшою мірою в якості суб'єкта власної діяльності.

Творча діяльність педагога безумовно є діяльністю співробітництва з учнями, а багато особливостей творчої педагогічної діяльності випливають з даної її характеристики. Педагогіка неспівробітництва, на жаль, досить

поширена форма взаємодії педагога, і того кого навчають, як у школі, так і у вузі. В педагогіці неспівробітництва основне навантаження лягає на самого педагога і носить нетворчий характер, учні пасивно сприймають і засвоюють знання, подані в готовому вигляді, перетворюючись на “інтелектуального дармоїда”. Особистість того, кого навчають, виявляється задіяною мінімальною мірою.

При співробітництві з учнями зміст навчання стає спільним об’єктом пізнавальної активності як з боку того, хто навчає, так і з боку школяра: педагог ставить завдання, обговорює їх разом з учнями, проводить дискусії і планування діяльності, а учні – вирішують поставлені перед ними завдання, оцінюють отримані результати. Така взаємодія є суб’єкт – об’єкт – суб’єктивним спілкуванням тому, що предметом педагогічного спілкування завжди є якийсь зміст (об’єкт). відносно якого воно здійснюється [2, 37-41].

Коли йдеться про розуміння змісту спілкування, про якесь повідомлення, то часто ототожнюють повідомлення з текстом, ототожнюючи, тобто повідомлення – текст зводиться в основному до його словесного (вербального) виразу. Тоді, вдосконалюючи спілкування, можна б було обмежитись вдосконаленням мови. Але, як показують багаточисленні дослідження, більшу частину інформації ми передаємо за допомогою невербальних засобів спілкування. Багатий зміст, виражений невербально, і той, що надходить від інших людей, ми, однак, не завжди можемо сприйняти: з іншого боку, багато інформації ми передбачуємо через невербальні засоби іншим людям, а самі нездатні контролювати цю передачу. Отже, в педагогічному спілкуванні вдосконалення вимагає як передача, так і читання невербального змісту, який в основному створює контекст будь-якого повідомлення. Тоді попередня рівність набуває такого вигляду:

ПОВІДОМЛЕННЯ = ТЕКСТ + логос + ЕТОС + ПАФОС,

де даний ЛОГОС передбачає логіку побудови повідомлення, якість і зрозумілість; ЕТОС виражає особисте відношення одного учасника комунікації до інших, зокрема, педагогічний такт; ПАФОС характеризує емоційне забарвлення, експресивність спілкування.

Ураховуючи ці позиції, важливо сформулювати у майбутніх педагогів бажання й вміння орієнтуватися у своїй майбутній професійній діяльності на особистість учня – на його можливе сприйняття змісту педагогічної діяльності і самого педагога, на його ставлення, навіть у тому випадку, якщо відсутній дійсний зворотний відгук про те, як він засвоює зміст навчання,

особливість викладача і себе у цьому процесі. Звідси випливає необхідність розвитку у вчителя рефлексивності мислення і спілкування в процесі педагогічного впливу. Під рефлексією звичайно розуміють, з одного боку, можливість особистості аналізувати власні думки, почуття, наміри, з іншого – здатність прогнозувати думки, почуття, дії інших людей відносно себе або третіх осіб. Наприклад, рефлексія, яка настає як усвідомлення або прогнозування вчителем того, яким його сприймають і оцінюють учні в конкретній ситуації або в цілому, дає можливість педагогу здійснювати корекцію своєї професійної поведінки у ході педагогічного спілкування, перебудувати зміст і тощо.

У контексті рефлексії найбільш виразно виступає і взаємозв'язок трьох сторін спілкування: сприйняття – обмін інформацією – взаємодія.

Ми встановили, що вчителю необхідно володіти вмінням займати рефлексивну позицію, тобто здатністю дивитися на себе і свою діяльність нібито з боку – очима учнів. Ставлячи себе в рефлексивну позицію, вчитель створює умоглядний зворотний зв'язок з учнями, що істотно підвищує адекватність педагогічного спілкування. Зрозуміло, такий умоглядний зворотний зв'язок від учнів і відповідно коригується [3, 57-63].

Для формування рефлексивності мислення і спілкування майбутніх педагогів ми виявили реалізацію спеціальної процедури, яка повинна здійснюватись у два етапи: в процесі теоретичного навчання і на педагогічній практиці в школі. При цьому об'єктом рефлексії служать три основні компоненти педагогічної діяльності: особливості педагога (ХТО), особливості учнів (КОМУ), особливості змісту програмованого матеріалу (ЩО). У процесі здійснення формуючого експерименту, нами був створений опитувальник, в якому в кожному з названих компонентів відповідають три і більше оцінюваних критерії за 9-бальною шкалою. На першому етапі, що проводився у вищому навчальному закладі, завдання дається у загальній формі. Студентів просили оцінювати одну чи кілька лекцій з якогось предмета.

Інструкція: "Просимо Вас взяти участь в дослідженні, мета якого є вдосконалення навчальної та позааудиторної діяльності. Можете не вказувати свого прізвища на листку з відповідями. Нас цікавить Ваша щира думка про якість читання лекцій та підготовка до проведення семінарських занять. Оцініть, будь ласка, лекції з (називається предмет). або підготовку до

семінарського заняття за 9-бальною системою та наперед заданими критеріями. Дякуємо за співробітництво.

Шкала: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 балів.

1. Логічність, ясність, продуманість викладеного матеріалу, реальна забезпеченість необхідною літературою поданої теми.

1 бал означає, що викладач викладає матеріал непослідовно, нечітко формулює свої думки, допускає невиправдане відхилення від теми;

9 балів означають, що педагог ясно формулює думки, викладення формулюється стрункістю, продуманістю, взаємозв'язком окремих частин змісту.

2. ступінь переконливості викладення.

1 бал означає, що викладач погано володіє матеріалом і не впевнений в своїй істинності;

9 балів, що педагог досконально знає матеріал і впевнений у правильності того, що викладає.

3. Рівень інтересу, який викликав у Вас викладений матеріал.

1 бал означає, що матеріал не викликав у Вас ніякого інтересу;

9 балів – матеріал викликав у Вас сильний інтерес і бажання ширше і глибше його засвоїти.

4. Актуальність для Вас викладеного матеріалу.

1 бал означає, що викладені знання сприймаються Вами як цілковито необхідний для Вашої діяльності.

9 балів – викладений зміст сприймається як цілковито необхідний для Вашої діяльності.

5. Сутність позитивного відношення викладача до аудиторії.

1 бал означає, що викладач зневажливо відноситься до аудиторії, часто поводить себе нетактовно;

9 балів – педагог з повагою відноситься до аудиторії, зберігає педагогічний такт.

6. Ступінь активності Вашого слухання.

1 бал означає, що більшу частину матеріалу Ви не слухали;

9 балів – Ви намагалися бути максимально уважним до викладеного.

7. Ступінь емоційності викладу.

1 бал означає невиразний виклад матеріалу, який проявляється в бідності інтонації голосу, міміки тощо;

9 балів – багатство інтонації голосу, виразність міміки тощо.

8. Науковість і новизна матеріалу.

1 бал – викладач використав в основному підручник і не зумів розкрити основні поняття теми;

9 балів – викладач використав найновішу науково-методичну літературу і зумів повністю розкрити основні поняття теми.

9. Творчий характер викладання предмета.

1 бал – викладач викладає зміст занять дуже близько до матеріалу підручника;

9 балів – проблемний характер, активний діалог з аудиторією, вільне володіння матеріалом, використання активних форм викладання.

10. Ступінь Вашої активності в усвідомленні матеріалу знань.

1 бал – означає, що Ви пасивно слухаєте або пишете, викладений педагогом зміст;

9 балів – Ви намагаєтесь відповідати на питання педагога, задаєте питання у ході та після занять, берете участь у практичних демонстраціях.

Перший компонент, тобто особливості педагога, характеризують критерії 2, 5, 7, 9; другий компонент, тобто особливості аудиторії, діагностують критерії 3, 6, 10; третій компонент, тобто особливості змісту, дають можливість оцінити критерії 1, 4, 8. Якщо необхідно з'ясувати думку учнів тільки про особливості самого педагога, то на початку вираховуються середньоарифметичні величини оцінок, що проставлені всіма учнями за кожним із критеріїв (2, 5, 7, 9). а потім підраховується середня складова цих чотирьох величин. Знайдена складова і є підсумковою оцінкою першого компоненту, яка характеризує сприйняття учнями особливостей педагога. За допомогою аналогічної процедури оцінюються інші два компоненти – особливості аудиторії і матеріалу. Показником ефективності педагогічної взаємодії в цілому є середня арифметична величина підсумкових оцінок, отриманих за усіма трьома компонентами.

Таким чином, на даному етапі студенти оволодівають системою критеріїв, за якими можна оцінити як основні компоненти педагогічного процесу, так і ефективність педагогічної діяльності в цілому. При цьому включається рефлексія самих учнів, коли вони оцінюють за критеріями 3, 6, 10. Стимулює професійно-особистісний розвиток студентів вже той факт, що викладач ставить їх у рефлексивну позицію відносно їхньої майбутньої професійної діяльності, пропонуючи їм оцінити свою взаємодію з ними; спрацьовує також феномен ідентифікації з роллю викладача. Тим самим

відбувається ніби примірювання студентами на саме ті критерії оцінки педагогічної праці. Тренувальну процедуру оцінювання можна виробляти з різною частотою, при цьому викладачу досить зачитувати самі пункти опитувальника, а студентам – відмічати ті пункти, проставляючи поряд з ними оціночний бал. Отримані результати корисно аналізувати і обговорювати разом зі студентами. Після оволодіння процедурою на цьому рівні можна переходити до другого етапу, що проводиться в школі.

На педагогічній практиці студентам дається додаткове завдання. Після адаптації в школі їм пропонується оволодіти тією самою процедурою, але вже на рефлексивному рівні, діючи за наступною інструкцією:

“Намагайтесь спостерігати дуже уважно протягом всього уроку за собою і учнями. Після проведення уроку знову уявіть, як Ваші учні, тобто клас в цілому, оцінили б заняття за 9-бальною шкалою за наступними критеріями і проставте за них усереднені оцінки”.

1. Логічність, ясність, продуманість викладеного Вами матеріалу.
2. Ступінь переконливості Вашого викладу.
3. Рівень інтересу, який викликав в учнів викладений матеріал.
4. Актуальність для учнів викладеного змісту.
5. Ступінь позитивності Вашого відношення до учнів.
6. Ступінь активності слухання школярів.
7. Ступінь емоційності викладання Вами змісту.
8. Науковість і новизна викладеного Вами матеріалу.
9. Творчий характер викладеного Вами предмету.
10. Ступінь активності учнів в осмисленні матеріалу уроку.

У процесі проведення констатуючого експерименту виявили ряд змін, що відбувалися: в них зросла здатність до децентрації, тому, що підвищився ступінь усвідомлення або відмінностей між власною позицією і позицією інших людей, посилилась диференціація особливостей, які приписуються собі та іншим.

Пізнання в процесі навчання відбувається під керівництвом педагога, і ця обставина полегшує засвоєння нового матеріалу. Нові знання, одержані студентами, стають “відфільтрованими” – в них виділено найбільш значиме, розкриті причинно-слідчі зв’язки, показані практична придатність і шляхи подальшого розвитку науки. Однак головне, що несе в собі спілкування викладача зі студентами – ефект особистісного впливу. Ця перевага відома педагогічній науці і широко використовується на практиці, але оцінюється в

основному як одна з умов, загальна передумова, яка впливає на ефективність освітнього процесу. Між тим залишаються нововиявленими механізми, що лежать в основі особистісної взаємодії, рівні її усвідомленості, цілеспрямованості та систематичності.

Використана література

1. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.

2. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології. – К.: Укр. енциклопедія ім. М.П. Бажана, 1995. – 254 с.

Падалка О.С. Професійно-економічна підготовка вчителя: Монографія – К.: Четверта хвиля, 2001. – 310 с.

Анотація

Данная статья посвящена проблеме профессионально-экономической подготовке будущих учителей высших учебных заведений. Использованию современных педагогических технологий.

Садовнікова О.П.

Глухівський державний педагогічний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КОЛЕГІУМІ

Зміни, які відбуваються у сучасному житті, ставлять перед школою нові вимоги, спрямовані на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, народжувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення. Розвиток мислення людини, формування її умінь і навичок, систематична, безперервна освіта стали об'єктивною необхідністю. Проблема організації творчої пізнавальної діяльності старшокласників на уроках висвітлювалась у працях педагогів (Л.П. Аристової, Л.С. Левченко, Ю.І. Мальованого, В.О. Онищука, Є.В. Перистої, П.І. Підкасистого, М.М. Скаткіна, І.О. Шаповалової), психологів (М.І. Алексєєвої, А.К. Громцевої, М.В. Матюхіної, К.Т. Патріної) та методистів, що розглядали зазначене питання стосовно уроків української мови в загальноосвітній школі та в школах нового типу (О.В. Іващенко, С.О. Карамана, В.Я. Мельничайка, Л.В. Скуратівського, М.І. Пентилука, Г.Т. Шелехової). На сьогодні **актуальними** залишаються питання методики