

туального фонду особистості; здатності до швидкого й творчого оволодіння науковими методами дослідження, способами вивчення учнів у зв'язку із цілями формування особистості. Гностичні здібності забезпечують нагромадження плідної інформації про себе й інших, про студентів, що дає змогу стимулювати формування контролю й саморегуляції. Тим самим задовольняються потреби й можливості студентів. Ознакою високорозвинених гностичних здібностей є швидкість і творче оволодіння науковими методами вивчення учнів з метою прийняття обґрунтованих рішень стосовно них, винахідливість у способах навчання студентів наукових методів самовиховання, саморозвитку й самоконтролю.

Важливою складовою гностичного компонента є знання й уміння, які лежать в основі власної пізнавальної діяльності. Гностичний компонент впливає на формування світогляду, що виявляється в стійкій системі ставлень до світу, праці, інших людей і самого себе; на активність життєвої позиції. Важливі й загальнокультурні знання, уміння у сфері мистецтва й літератури, релігії, права, політики й соціального життя, екологічні проблеми. Наявність змістовних захоплень і хобі також збагачує особистість фахівця вищої школи. Спеціальні знання – знання предмета, знання з педагогіки, психології, методики викладання. Предметні знання високо цінуються й мають вижливе значення.

Висновки. Гностична функція вчителя є провідною, оскільки пізнавальна діяльність у процесі навчання є основним видом діяльності, без якого неможливі (або стають неповноцінними) всі інші її види.

Гностична функція реалізується ефективно, якщо її результатом є правильна самооцінка, самоконтроль, самосвідомість, самопроєктування, самоуправління тих, хто навчає і навчається.

Без реалізації гностичної функції педагогічна діяльність учителя неефективна і формальна.

Література

1. Основы открытого образования / А.А. Андреев, С.Л. Каплан, Г.А. Краснова и др. ; Российский гос. ин-т открытого образования. – М. : НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1969. – 339 с.
3. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 211 с.
4. Профессиограмма учителя иностранного языка (рекомендации) / отв. ред. С.Ф. Шатилов, К.И. Соломатов, Е.С. Рабуновский. – Л. : ЛГПИ, 1985.
5. Словарь лингвистических терминов / сост. О.С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1969.
6. Теоретические основы подготовки учителей иностранного языка средней школы / отв. ред. Л.П. Пицкова. – М. : МОПИ, 1989.
7. Воробьева И.Е. Содержание и структура понятия “лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка” [Электронный ресурс] / И.Е. Воробьева. – Режим доступа: www.pomorsu.ru.
8. Непокрытых Н.И. Профессиографический метод как способ вхождения в педагогическую деятельность [Электронный ресурс] / Н.И. Непокрытых. – Режим доступа: www.pomorsu.ru.

МОЛЧАНЮК О.В., ЧАГОВЕЦЬ А.І.

ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА УСПІШНІСТЬ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У ШКОЛІ

Освіта – це багатовимірне явище, яке постійно розвивається та має свої специфічні характеристики в різних суспільних угрупованнях і на різних етапах їх ро-

звітку. Нова особистісна парадигма освіти орієнтується на розвиток і саморозвиток особистості дитини.

Ефективно побудований педагогічний процес посилює виховну функцію навчання дитини, є основою виховання на заняттях та поза ними, а досягнуті результати створюють атмосферу задоволення навчальним процесом, що об'єктивно оптимізує весь процес життя й діяльності учнів і викладачів. У контексті ідей особистісно орієнтованої освіти проблема оцінювання навчальних досягнень учнів набуває нових форм і змісту. Значне поширення феномену оцінки в навчально-виховному процесі школи є причиною того, що оцінювання вчителем результатів навчальної діяльності учнів і самооцінювання відокремилася у самостійний напрям. Проблема оцінювання й оцінки в різних своїх аспектах знайшла відображення у працях вітчизняних і зарубіжних психологів, педагогів і методистів, серед них: Б.Г. Ананьєв, Ю.К. Бабанський, П.П. Блонський, Дж. Брунер, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Е.А. Голубєв, О.П. Леонтєв, І.Я. Лернер, А.Р. Лурія, М.Н. Скаткін, Д.Б. Ельконін та інші.

Відповідно до теорії навчальної діяльності, оцінна діяльність породжує потребу учня або вчителя одержати інформацію про те, відповідає чи ні якість знань і вмінь учнів з предмета вимогам програми. Метою оцінної діяльності є контроль успішності учнів і формування в них адекватної самооцінки. Як відзначає А.І. Липкіна [6], у дитини, яка навчається, поступово в процесі діяльності формується установка на оцінку з метою визначення власних можливостей (один з основних компонентів самооцінки).

Предметом оцінної діяльності є система знань і вмінь учня. Підсумком оцінювання вчителем результатів навчальної діяльності школяра є оцінка, яка може виражатися знаком, інтенсивністю емоційного переживання й оцінним судженням.

Разом з тим не можна не звернути увагу на недосконалість концептуальних положень, які мають визначати сутність педагогічної оцінки, структуру й механізми оцінних актів. Так, у розглянутих нами наукових джерелах оцінювання виступає як процес [2], дія, діяльність [3], сукупність соціальних умінь [5], функція.

Актуальність теми дослідження пов'язана із тим, що, незважаючи на значну кількість досліджень оцінної діяльності роботи учнів, питання про роль оцінювання і самооцінки навчальної діяльності учня висвітлено недостатньо, особливо із психологічних позицій, хоча є однією з найгостріших проблем, які стоять перед сучасною школою і мають бути вирішені для забезпечення досягнення учнем успіхів у навчанні. Часто виникають проблеми психологічного характеру. Насамперед, це психологічні труднощі, з якими дитина стикається в процесі навчання. З одного боку, труднощі навчальної роботи учня залежать від особливостей навчального матеріалу, з іншого – від можливостей, індивідуальних і вікових особливостей дитини.

Метою статті є теоретичне обґрунтування, виявлення та експериментальна перевірка зв'язку самооцінки й успішності навчання дітей у школі.

Практикою школи вже давно доведено, що кожний учень, який не має будь-яких відхилень у здоров'ї, може засвоїти знання в обсязі шкільної програми, однак не у всіх випадках вдається досягти необхідного рівня засвоєння, для окремих учнів – це важке завдання.

Проблема успішності дуже складна, її дослідження передбачає безліч різних підходів, але всі вони групуються навколо двох основних аспектів розгляду проблеми:

- 1) як вчитель навчає;

2) як школяр навчається і як при цьому здійснюється його розвиток.

Фахівці різних галузей педагогічної науки в основному приділяли увагу окремим аспектам цієї проблеми. Так, дидакти вважають основним об'єктом вивчення педагогічні умови та особливості навчально-виховного процесу, які, на їхню думку, сприяють подоланню неуспішності. Психологи зосереджуються на вивченні особливостей особистості невстигаючих учнів, на виявлення своєрідності самого процесу їхньої навчальної діяльності. Тривала неуспішність формує у школяра моральну й психологічну травму, породжує невпевненість у власних силах.

В.І. Самохвалова виділяє три показники, на основі яких можуть бути розглянуті розбіжності у поведінці дітей одного віку й особливості їхньої успішності в навчанні: а) ставлення до навчання; б) організація навчальної роботи; в) засвоєння знань і навичок.

Ці показники можуть по-різному виявлятися у дітей з однаковою успішністю, тому що не може бути однозначних зв'язків між рівнем успішності в навчанні й ставленням до навчання.

Г.П. Антонова у своїх дослідженнях дійшла висновку, що відносна стійкість "стилю" розумової роботи, що спостерігається у школярів у процесі вирішення різних навчальних завдань, свідчить про те, що в них сформувалася якість або властивість розумової діяльності. Але це не означає, що діти, які виявляють знижену навченість, приречені на постійні невдачі в навчанні. Це свідчить про те, що в них сформувалися деякі небажані якості розуму, які й виявляються під час самостійної розумової діяльності. У зв'язку із цим необхідна тривала організаційна робота, яка спрямована не тільки на збагачення дітей знаннями, уміннями й навичками, а й, насамперед, на зміну якостей їхньої розумової діяльності й сформованого в них підходу до процесу засвоєння знань. Таким чином, навченість, тобто здатність до навчання, є індивідуальною, відносно стійкою властивістю особистості. Висока навченість сприяє більш інтенсивному розумовому розвитку. Однак поряд з високим розумовим розвитком може спостерігатися відносно низька навченість, що компенсується великою працездатністю. Зазначені висновки містяться в роботах А.А. Бударного [1].

У дослідженнях із психології обґрунтовується думка, що навчання, яке спрямоване на аналіз особливостей навченості, ставить два завдання: з'ясування того, як, якими способами школярі самостійно здобувають нові знання; визначення видів допомоги, яка необхідна для того, щоб школяр міг успішно впоратися із поставленим завданням.

Інакше кажучи, процес навчання організовується згідно з індивідуально-психологічними здібностями учня, під час організації обов'язково враховується чому і як навчають учня.

Н.С. Лейтис увів поняття психологічних компонентів засвоєння, під якими він розумів пов'язані багатогранні сторони психіки учнів, без активізації й відповідної спрямованості яких навчання не досягає мети. До таких компонентів належать:

- 1) позитивне ставлення учнів до навчання;
- 2) процеси безпосереднього ознайомлення з матеріалом;
- 3) мислення як процес активної переробки матеріалу, який вивчається;
- 4) процес запам'ятовування і збереження отриманої й обробленої інформації.

Значна кількість психологів, аналізуючи навчання, відзначають, що він є недостатньо керованим процесом. Один із можливих шляхів зробити навчання керованим процесом – це спеціальна організація засвоєння як визначеного процесу. Найбільш розробленою в цьому напрямі є система навчання, заснована на теорії

поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна. Відповідно до цієї теорії відбуваються особливі процеси, на яких і будується процес навчання. Пошуки інших можливостей управління процесом навчання пов'язані із розробкою психологічних основ програмованого навчання (Л.Н. Ланда та ін.). Програмоване навчання передбачає таку організацію навчання, коли учень не може зробити наступного “кроку” у засвоєнні, якщо не опанував попередній матеріал. Учень увесь час надає інформацію про засвоєння матеріалу. Слід зазначити, що зворотний зв'язок діє постійно, що дає змогу регулювати процес відповідно до індивідуальних особливостей учнів, забезпечуючи активність кожного школяра. Кожен учень навчається в оптимальному для нього темпі, ритмі, стилі.

В.В. Давидов [3] вважає специфічною потребою й мотивом навчальної діяльності учня ставлення до дійсності й відповідні йому способи орієнтації. Поставити перед школярем навчальне завдання – це значить занурити його в ситуацію, яка вимагає орієнтації на змістовно загальний спосіб її вирішення у всіх можливих варіантах. Одним із значущих компонентів навчальної діяльності є система особливих дій для вирішення завдань. Автор виділяє такі навчальні дії, яким залежно від конкретних умов їхнього виконання відповідають операції: перетворення ситуації з метою виявлення загального ставлення у системі, яка розглядається; моделювання виділеного ставлення в графічній і знаковій формі; перетворення моделі відносин для вивчення його властивостей у “чистому вигляді”; виділення й побудова серії конкретно-практичних завдань, що можна виконати загальним способом; контроль за виконанням попередніх дій; оцінка засвоєння загального способу як результату розв'язання конкретного навчального завдання.

Формування повноцінної навчальної діяльності у молодших школярів може відбуватися лише на основі принципу розгортання матеріалу, адекватного змістовному узагальненню, що детермінується теоретичними формами суспільної свідомості й духовними вимогами.

У дослідженнях П.П. Блонського фігурує поняття “засвоєння”. Він відзначає, що не можна змішувати проблему засвоєння знань із проблемою пам'яті, що засвоєння знань не зводиться тільки до запам'ятовування, воно передбачає розумову діяльність суб'єкта, вживається це поняття в широкому розумінні, позначаючи терміном “засвоєння” пізнавальну діяльність, що включає ряд психічних процесів: сприйняття, пам'ять, мислення.

Н.А. Менчинська вважає, що засвоєння знань передбачає не тільки участь розумових процесів. Засвоєння безпосередньо пов'язане з особливостями особистості – її почуттями, волею тощо. При вивченні засвоєння знань вона виділяє три групи явищ: власне знання, тобто продукт, результат, сформований у ході навчання; безпосередньо розумовий процес, у результаті якого досягається той або інший результат; певні якості розумової діяльності учня, сформовані у процесі його життєдіяльності, набуття досвіду в умовах виховання й навчання.

На нашу думку, дійсне засвоєння можливе тільки тоді, коли учень активно працює з навчальним матеріалом і згодом вдало застосовує здобуті знання у практичній діяльності. Поступово розширюються пізнавальні можливості учнів. Тому, говорячи про наявність прямого зв'язку між віковими періодами й етапами засвоєння, при цьому необхідно брати до уваги таке: рівень засвоєння знань залежить не тільки від вікового рівня розвитку, а й від міри складності засвоюваного навчального матеріалу. Педагоги-практики вважають провідними в пізнавальній діяльності учня процеси аналізу та синтезу. Таким чином, закономірності аналізу й синтезу допомага-

ють розкрити сутність переходу від нижчих етапів засвоєння знань Н.Ф. Добринін [4] стверджує, що загальне значення отриманих у школі знань поступово набуває особистої значущості їх для учнів, пов'язаної з потребами, інтересами й переконаннями особистості. У результаті цього знання мають усе більш дієвий характер. Тільки навчання, яке позбавлене формалізму, приводить учнів до більш глибокого розуміння значущості набутих знань і тим самим готує їх до участі у житті. Дослідження вченого, на нашу думку, доводять, що коли об'єктивна значущість знань, умінь і навичок дійсно усвідомлюється учнями, у них починає формуватися позитивне ставлення й інтерес до них, саме ці знання й засвоюються більш успішно.

Н.С. Лейтес зазначає, що розумовий розвиток не зводиться до засвоєння певного обсягу знань і розумових операцій особистості, справжній розумовий розвиток, на його думку, не є чимось зовнішнім стосовно здібностей дитини. Автор вважає, що послідовне збільшення розумового навантаження в міру просування учнів від молодших класів до старших не пропорційне зростання навченості. Важливий не тільки кількісний аспект, тобто не тільки те, що сам масштаб рівня розумового розвитку змінюється від віку до віку. Існує і якісний аспект розумового розвитку, визначений віковим етапом. Рівні розумового розвитку не відокремлені від інших особливостей дитини певного віку, ці особливості надають їм своєрідності, що має прямий стосунок до успішного навчання. Розвиток розумових здібностей відбувається ніби спіралеподібно – від одного рівня до іншого, більш високого.

Особливості розумового розвитку й навченості учня в кожному періоді шкільного дитинства лише частково й тимчасово виявляють становлення його здібностей. Навченість у дітей безпосередньо характеризує тільки навчальні здібності.

Н.С. Лейтес вважає, що не може бути просто поставлений знак рівності між навченістю (або рівнем розумового розвитку) і здатністю. У шкільні роки можна говорити про ті або інші здібності, які впливають на навчання.

У.Д. Розенталь [7] зазначав, що здібностями можна називати такі індивідуально-психологічні особливості дитини, які забезпечують успішне виконання тієї або іншої діяльності, зокрема навчальної. Але не окремі здібності визначають можливість успішного виконання навчальної діяльності, а лише своєрідне поєднання цих здібностей, що характеризує конкретну особистість. Однією з найважливіших особливостей психіки людини є можливість широкої компенсації одних властивостей іншими, внаслідок чого відносна слабкість будь-якої здібності в навчанні зовсім не виключає можливості успішного виконання навіть складнішої діяльності, що найбільш тісно пов'язана із цією здібністю.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних досліджень, які присвячені психологічним проблемам успішності навчання, доводять, що на шляху до вирішення цих проблем зроблено чимало. Однак ще виникає багато питань про причини, що викликають труднощі в навчанні. Педагогам-практикам слід здійснювати поглиблене вивчення особливостей особистості школяра, аналізувати, які фактори допомагають йому уникати труднощів у навчанні і сприяють успішному оволодінню знаннями.

У практиці шкільного життя вчителів на кожному кроці доводиться мати справу з негативними емоційними реакціями учнів на оцінки, зауваження, вимоги, труднощі у навчальній роботі. Часто вчитель не розуміє етіології цих реакцій, а вони є показником певного неблагополуччя у вихованні дитини. Ці реакції можуть бути різної глибини, сили й тривалості.

Реакції учнів визначаються не тільки об'єктивною справедливістю або несправедливістю дій учителя, а й внутрішніми психічними особливостями учня, пов'язаними з його самооцінкою і ставленням до себе.

Отже, щоб навчити дитину навчатися, викладачу слід забезпечити доступність, своєчасність надходження інформації, сприятливий клімат для спілкування між учасниками педагогічного процесу.

Між процесами викладання та навчання існують складні причинно-наслідкові зв'язки, які потрібно виявляти, аналізуючи конкретні ситуації процесу навчання. Слід зазначити, що глибокі знання загальних закономірностей психічного розвитку дитини, чинників, що сприяють формуванню особистості на різних вікових етапах, дають педагогу змогу оптимізувати навчально-виховний процес.

Для успішності в навчанні важливе значення має здатність дитини до самоаналізу і самооцінки власної діяльності.

Так, ролі самооцінки присвячена робота О.А. Серебрякової. Вчена стверджує, що залежно від характеру самооцінки (її адекватності, стійкості) у школяра виникає впевненість у собі, непевність або самовпевненість, тобто певні риси характеру. У результаті дослідження було виділено ряд умов формування самооцінки, визначено роль, функції й місце в цьому процесі оцінки інших учасників педагогічного процесу діяльності дитини.

Ми робимо висновок, що самооцінка, яка закріпилася і стала рисою характеру, не обмежується рамками однієї будь-якої діяльності, а поширюється й на інші види. Аналіз ряду досліджень дає змогу зазначити, що важливим фактором у формуванні особистості дитини є оцінювання її діяльності дорослими людьми. Емоційне самопочуття дитини залежить від того, які стосунки склалися у нього з оточуючими його людьми. Дуже важливим для дитини є налагодження міжособистісних відносин із викладачем (викладач і учень є рівноправними суб'єктами). Така взаємодія спонукає до творчості учнів і викладача, робить навчання цікавим та ефективним. При цьому пізнавальна активність учнів є максимальною, в результаті такої діяльності дитина здатна до самооцінки.

З віком самооцінка як мотив поведінки й діяльності починає відігравати все більше значення у житті дитини й у формуванні її особистості, тобто самооцінка перетворюється на стійке утворення.

Самооцінка учня у процесі навчання розвиває критичне ставлення до власних здібностей і можливостей, впливає на об'єктивне оцінювання результатів навчання.

Успіхи у навчанні сприяють активній діяльності учня на уроках, він стежить за ходом думки вчителя й однолітків, бере активну участь у розв'язанні будь-яких проблем, замислюється, визначає своє ставлення у процесі подій, прогнозує подальше ускладнення матеріалу.

Висновки. Отже, в процесі зазначеної роботи формуються якості особистості, на які саме і спрямований навчально-виховний процес: пізнавальні – уміння розуміти явища навколишнього світу, знаходити зв'язок між явищами і процесами, формувати власне розуміння чи нерозуміння питання; творчі – критичність, прогностичність, фантазія, наявність власної думки; світоглядні, що визначають емоційні установки учня, його здатність до самопізнання; методологічні – здатність усвідомлювати мету навчальної діяльності й уміння її пояснити, здатність до рефлексивного мислення, самоаналізу, самооцінювання; комунікативні, пов'язані з необхідністю взаємодіяти з іншими учнями й з учителем тощо. Для того, щоб в учня початкової школи сформувати зазначені якості, учитель має вдало керувати учнів-

ським колективом, планувати його роботу, стимулювати діяльність, здійснювати оперативний контроль за ходом і темпом роботи, враховувати самооцінку учня.

Література

1. Бударный А.А. Преодолевать неуспеваемость / А.А. Бударный // Народное образование. – 1963. – № 10.
2. Гельмонт А.Н. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления / А.Н. Гельмонт. – М., 1954.
3. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6.
4. Добрынин С.Я. Структура и динамика мотивов деятельности / С.Я. Добрынин // Вопросы психологии. – 1984. – № 4.
5. Захарова А.В. Исследования самооценки младшего школьника в учебной деятельности / А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко // Вопросы психологии. – 1980. – № 4.
6. Липкина А.И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника / А.И. Липкина // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. – М., 1971.
7. Розенталь У.Д. Некоторые проблемы повышения успеваемости в условиях всеобщего среднего образования / У.Д. Розенталь // Советская педагогика. – 1975. – № 8.

МОСЕЙКО Ю.В.

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕТАЛУРГІВ ЯК ОСНОВА РОЗРОБКИ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Серед стратегічних проблем і завдань, що стоять перед нинішнім суспільством і, насамперед, перед вищою професійною освітою, чільне місце посідають розробка й упровадження оптимального, науково обґрунтованого варіанта перетворення особистості студента на фахівця-професіонала високої кваліфікації, формування його теоретичного і практичного мислення, готовності до виконання складних завдань професійної діяльності. У зв'язку із цим особливе значення в підготовці майбутніх інженерів в умовах кредитно-модульної системи навчання має поєднання глибокого засвоєння теоретичних основ професійної діяльності з її практичним опануванням.

Одним з варіантів розвитку цього підходу є теорія знаково-контекстного навчання, розроблена А.А. Вербицьким [6]. У працях А.А. Вербицького, А.М. Зімичева, Д.Г. Левитес, Г.В. Лаврентьева та Н.Б. Лаврентьевої, О.Г. Ларіонової, М.П. Сибірської та інших досліджено різноманітні аспекти контекстного навчання, зокрема активне навчання у вищій школі, психологічні основи інтенсифікації професійної підготовки фахівців, основи ігрового навчання, технологічний підхід, аспекти гуманізації та компетентності в професійному навчанні тощо. Проте проблема наступності і міжпредметних зв'язків під час вивчення фундаментально та професійно орієнтованих предметів у професійній підготовці інженерів-металургів у рамках контекстного підходу залишається практично не дослідженою. З огляду на це *метою статті* є обґрунтування праксеологічного принципу професійної підготовки майбутніх інженерів-металургів як основи для розробки і застосування технології контекстного навчання.

Принципова відмінність професійної освіти від загальної полягає в тому, що при проектуванні навчального процесу в будь-якому вищому навчальному закладу I–IV рівня акредитації поряд з освітніми, виховними й розвивальними цілями навчання завжди присутні й практичні (спеціальні) цілі навчання, які й визначають профіль, зміст і якість підготовки майбутнього фахівця. Тому разом з усіма загаль-