

РЕАЛІЗАЦІЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАГАЛЬНОЇ ХІМІЇ

Білоус О.В.

*Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
olhabilous1@gmail.com*

Самоорганізацію визначають як спосіб особистісної організації життєдіяльності за допомогою розширення меж власної ініціативи і самостійної діяльності, самовдосконалення та саморегуляції [4]. Сутність самоорганізації полягає в організаційному і управлінському ставленні до себе, своєї самості, здатної до поправок у діях, у рефлексії, у мисленні, у «волі», у самовизначенні, у відносинах різного типу [1, с. 89]. Перехід до рефлексивної самоорганізації характеризується як процес, що відбувається «... із застосуванням знань і норм, із задачним і проблемно-задачним типами побудови зміненої поведінки, що передбачає відповідне поглиблення самоставлення і зростаючий обсяг самовизначення в ході прийняття рішень, який спирається на сформованість механізмів свідомості і самосвідомості» [там же, с. 88]. Якщо при розв'язанні задач досліджуваний спирається на часткові, ситуативні орієнтири і розглядає їх як підґрунтя власних дій, то таку рефлексію можна вважати формальною, а розв'язання задач з усвідомленням узагальнених орієнтирів як підґрунтя своїх дій означає змістову рефлексію [2, с. 44].

Вчені [1, 4] вважають, що провідним чинником розвитку самоорганізації особистості є вплив соціального оточення, системи організації діяльності суб'єкта. З огляду на це, в період студентського віку, який потребує прояву самостійності, активності, ініціативності, проблема розвитку рефлексивної самоорганізації в процесі навчання стає надзвичайно актуальною. Водночас специфіка предметного змісту хімічних дисциплін, що полягає у застосуванні знаково-символічних засобів, вимагає саме рефлексивного аналізу виконаної діяльності.

Метою нашого дослідження є визначення особливостей рефлексивної самоорганізації діяльності майбутніх учителів при вивченні загальної хімії.

Методика та організація дослідження

Експериментальна група для проведення формувального експерименту складалася з 60 досліджуваних віком від 17 до 18 років. До неї залучались студенти першого курсу – майбутніх учителів хімії, у яких було виявлено низький рівень розвитку складових

теоретичного мислення. Для забезпечення репрезентативності вибірки дослідження здійснювалося протягом кількох років з новим контингентом студентів. Контрольну групу склали 40 студентів віком від 17 до 18 років, які навчалися на хіміко-біологічному факультеті. До неї відбирались студенти з середнім рівнем розвитку кожної складової теоретичного мислення.

Формувальний вплив на рівень розвитку рефлексивної самоорганізації діяльності студентів експериментальної групи здійснювався шляхом створення спеціальних психолого-педагогічних умов у ході вивчення загальної хімії. Навчальні ситуації, що створювалися нами у процесі навчання, передбачали застосування спеціально розроблених засобів (навчальних карток та завдань до них), які актуалізували здатність до віднаходження генетично висхідного відношення «електрон в атомі» [3], спроможність виявляти походження хімічних об'єктів, зв'язків, суперечностей та перетворень в них; здатність ментально будувати систему можливих дій, що відповідають умовам задачі.

Ідея, покладена в основу організації формувального впливу, полягає у створенні таких психологічних умов при вивченні загальної хімії:

- актуалізація змістового аналізу, абстракції й порівняння у ході використання знаково-символічних засобів при розв'язанні задач з хімії;

- цілеспрямоване формування діяльності моделювання в ситуаціях застосування засобів навчання, що містять поопераційний склад цієї діяльності;

- забезпечення довільного рефлексивного контролю для правильного використання знаково-символічних засобів;

- оволодіння методами планування експерименту та включення засобів рефлексивної фіксації дій.

Задля забезпечення рефлексивної самоорганізації діяльності студентів експериментальної групи до робочої програми навчальної дисципліни були внесені організаційні, змістові й методичні зміни. Шляхом структурування навчального матеріалу була скорочена частина навчальної інформації, що, як правило, подається на лекції: частина основного теоретичного матеріалу була зафіксована у навчальних картках. Крім того, при вивченні теми «Будова атома» деякі історичні відомості (атомістичні уявлення давніх греків, експериментальні підтвердження складності будови атома, модель атома Резерфорда) використовувались для створення проблемної ситуації, у ході якої потрібно було стимулювати власні міркування і пошуки студентів. Під час рефлексивно-зорієнтованих лекційних занять викладач порівнював і аналізував факти, виявляв

суперечності між ними, групував, класифікував, ілюстрував технологію своїх рефлексивних дій. Організація самостійного виведення теоретичних знань студентами здійснювалася за допомогою спеціально розроблених навчальних карток. Використовуючи навчальну картку № 1 «Електрон в атомі», студенти оволодівали різними способами моделювання електронної структури атомів, а потім самостійно визначали максимальну кількість електронів на кожному з енергетичних рівнів та підрівнів. Потім за допомогою навчальної картки № 2 «Принципи заповнення електронних оболонок атомів», що містить основні правила і принципи заповнення електронних оболонок, здійснювали виведення електронних структур атомів елементів із зарядом атомних ядер від +1 до + 18 (з послідовним заповненням електронних оболонок атомів), а далі із зарядом атомних ядер від + 19 до +104 (де послідовний характер заповнення атомних орбіталей порушується).

Характеризуючи системоутворювальне поняття «електрон в атомі», студенти, по-перше, самостійно виводять електронну формулу будь-якого атома, по-друге, виводять схему заповнення електронами енергетичних рівнів та підрівнів. Складена ними схема стає засобом засвоєння знань у ході подальшої самостійної роботи і спрямована на підтримку й розвиток творчого (аналітико-синтетичного) застосування генетично висхідного відношення. Засвоєння узагальненого способу розв'язання цілого класу подібних задач за умови колективного обговорення труднощів, що виникають в ситуації невизначеності стає засобом формування рефлексивного ставлення студентів до пізнавальних об'єктів.

Результати нашого дослідження показали, що у студентів експериментальної групи за вищезазначених умов більш успішно, порівняно зі студентами контрольної групи, розвивається теоретичне ставлення до хімічних об'єктів, вони усвідомлено планують свою діяльність в ході розв'язання задач, проявляють здатність аналізувати власні дії, висувати гіпотези, осмислювати різні способи розв'язання задач, аргументовано викладати свою точку зору; проявляти гнучкість, змінюючи спосіб розв'язання задачі, якщо цього потребують нові умови.

Таким чином, за результатами нашого дослідження можна дійти таких висновків:

1. Визначені психологічні умови, що сприяють реалізації рефлексивної самоорганізації діяльності майбутніх учителів при вивченні загальної хімії, а саме: актуалізація змістового аналізу, абстракції й порівняння у ході використання знаково-символічних засобів при розв'язанні задач з хімії; цілеспрямоване формування діяльності моделювання в ситуаціях застосування засобів навчання,

що містять поопераційний склад цієї діяльності; забезпечення довільного рефлексивного контролю для правильного використання знаково-символічних засобів; оволодіння методами планування експерименту та включення засобів рефлексивної фіксації дій.

2. Виявлено, що задля реалізації рефлексивної самоорганізації студентів у процесі вивчення загальної хімії доцільно застосовувати такі прийоми: з'ясування умов походження хімічних понять, обговорення студентами під керівництвом викладача того, які з умов походження понять є дійсно необхідними і сутнісними; самостійне складання студентами задач з недостатніми або зайвими даними; організація попереднього обговорення зі студентами різних способів розв'язання задач; з'ясування того, до якого типу належать задачі, наскільки схожі або відмінні способи їх розв'язання; обговорення труднощів при розв'язанні задач та шляхів їх подолання.

Література:

1. Анисимов О. С. Самоотношение и самоорганизация в контексте развития самости (по мотивам «И цзин» – «Книги перемен») / О. С. Анисимов // Мир психологии. – 2011. – № 4. – С. 87–100.
2. Давыдов В. В. Уровень планирования как условие рефлексии / В. В. Давыдов, А. З. Зак // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования / Отв. ред. И С. Ладенко. Новосибирск: Наука, 1987. – С. 43–49.
3. Системно-структурный подход к построению курса химии / под ред. Е. М. Соколовской и Н. Ф. Талызиной. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1983. – 174 с.
4. Шнейдер Л. Б. Социально-психологические аспекты самоорганизации времени жизни как способа хронопланирования исполнительской деятельности / Л. Б. Шнейдер // Психология зрелости и старения. – 2008. – № 3. – С. 23–27.

УДК 159.91

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Василега О.Ю.

*Комунальний заклад Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
ovasylega@gmail.com*

Актуальність дослідження. Зміни в українському суспільстві, спричинені, зокрема, євроінтеграційною стратегією нашої держави, спрямованою на економічний та інноваційний розвиток і забезпечення міжнародної конкурентоспроможності, стали каталізаторами процесу реформування освіти в Україні.

Компетентнісна парадигма, що визначає освітній простір ХХІ століття, головним завданням школи сьогодні бачить не лише навчання і виховання учня шляхом формування у нього міцної бази предметних і міжпредметних знань та кола певних умінь і навичок,