

ГЛУХІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ВІСНИК

ГЛУХІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 11

Глухів – 2008

ББК 74.58

В - 53

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 11 – Глухів: ГДПУ, 2008. – 232 с.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, методики навчання, виховання молоді в навчальних закладах.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, вихователів, учителів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

Редакційна колегія:

Головний редактор: кандидат педагогічних наук, професор Курок Олександр Іванович.

Заступник: кандидат педагогічних наук, доцент Зінченко Володимир Павлович.

Секретар: кандидат педагогічних наук, доцент Каліш Валентина Антонівна.

Члени редколегії:

Артемова Любов Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор (Київський міжнародний університет);

Васін Юрій Григорович - кандидат педагогічних наук, професор (Глухівський державний педагогічний університет);

Вашуленко Микола Самійлович - дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогіки АПН України);

Вільчковський Едуард Станіславович – доктор педагогічних наук, професор (Глухівський державний педагогічний університет);

Волошина Ніла Йосипівна – член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогіки АПН України);

Давиденко Галина Йосипівна – доктор педагогічних наук, професор (Глухівський державний педагогічний університет);

Загородня Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет);

Зайцева Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет);

Ковальчук Галина Василівна – кандидат педагогічних наук, професор (Глухівський державний педагогічний університет);

Курок Віра Панасівна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет);

Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, доцент (Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України);

Сидоренко Віктор Костянтинович – член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор (НПУ ім. М.П.Драгоманова);

Собко Валентина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет).

Бірюк Людмила Яківна - кандидат педагогічних наук, доцент, (Глухівський державний педагогічний університет).

Затверджено Вченою Радою Глухівського державного педагогічного університету (протокол №8 від 20 березня 2008 р.).

Затверджено ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (постанова Президії ВАК України від 30 червня 2004 р. №3 – 05/7).

Адреса редакції: Глухівський державний педагогічний університет, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400

ISBN 966-376-042-7

© Глухівський державний педагогічний університет

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ СТАТУСУ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ У НІМЕЧЧИНІ

У статті розкрито теоретичні основи, організаційні особливості, форми і методи підготовки вчителів статусу державних службовців у Німеччині.

Ключові слова: професійна підготовка у Німеччині, вчителі статусу державних службовців.

Постановка проблеми.

Злет, що відбувся в німецькій економіці у першому півріччі 2007 року, преса назвала "економічним дивом". Воно базується на широко закладеному процесі реформування, що є відповіддю Німеччини на виклик глобалізації. Зарубіжні менеджери уважно стежать за розвитком німецької економіки, ставлять її на перше місце в Європі і на четверте місце в світі після Китаю, США й Індії. Поцінюється в Німеччині і науково-дослідна діяльність.

Разом з цим для подальшого зміцнення іміджу Німеччини у світовому просторі важливішим стає збагачення ринку робочої сили висококваліфікованими працівниками з вищою освітою та робітниками-фахівцями, які одержали професійну підготовку в Німеччині [Orth M. Die Zukunft im Blick. Aufschwung 2007 // Deutschland. – 2007. – № 4. – S. 40–43].

Як і в інших розвинених країнах, професійна підготовка вчителів Німеччини належить до пріоритетних напрямів, поряд з організацією та управлінням економікою, охороною здоров'я та інженерною справою. Значення підготовки педагогічних кадрів зумовлюється їх важливою роллю в соціальному розвитку суспільства. Зарубіжні дослідники виявили, що недооцінка важливості підготовки педагогічних кадрів спричиняє серйозні негативні наслідки, які безпосередньо зв'язані з трудовою і громадською мораллю, що "економія" на освіті, у тому числі, й на підготовці педагогічних кадрів усіх рівнів, негативно впливає на суспільний розвиток і виробництво, які внаслідок цього дають меншу економічну і соціальну віддачу. Стосовно підготовки вчителів для шкіл усіх рівнів, то їх професіоналізм є фундаментом для підвищення наукового потенціалу всіх працівників, їх кваліфікаційного рівня.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми.

Вивчення наукових праць з проблеми підготовки вчителів статусу державних службовців у Німеччині свідчить, що ця проблема не досліджувалась вітчизняними педагогами.

Формування цілей статті.

Мета статті – актуалізувати необхідність вивчення досвіду Німеччини стосовно підготовки вчителів статусу державних службовців, стимулювати розробку теоретичних і практичних аспектів виявленого позитивного досвіду у практику підготовки учительських кадрів України. При написанні статті було опрацьовано публікації сучасних німецьких учених, завдяки яким з'ясовано теоретичні основи, організаційні особливості, форми і методи підготовки вчителів з вищою освітою для професійних закладів Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Німецькі дослідники зазначають, що в наш час у Німеччині відбувається перехід від індустріального суспільства до суспільства сервісу та знань. Працелюбство, економічність, дисципліна, що були необхідними для забезпечення соціального порядку в період індустріального розвитку, доповнюються новими, пріоритетними, вимогами – знанням, творчою ініціативою, готовністю навчатися впродовж життя. У суспільстві знань вирішального значення набуває інтелектуальна праця, і у цьому зв'язку найважливішим капіталом стає ґрунтовна освіта, творча ініціатива, компетентність.

З огляду на це незаперечним у професійній підготовці стає її інтелектуалізація.

Інститут дослідження ринку праці та професій Німеччини констатує, що у 2010 році частка висококваліфікованих професій зростає. До висококваліфікованих професій причисляють консультування й освіту [1, 58]. У галузі консультування й освіти у 2010 році в Німеччині буде створено 1 млн. нових місць праці. У цьому зв'язку має зрости й кількість висококваліфікованих викладачів, серед яких значиться й викладацький персонал загальноосвітніх і професійних шкіл.

У сучасних загальноосвітніх і професійних школах Німеччини працюють учителі двох типів: учителі, які проводять професійну практику, організують лабораторні роботи, їм достатньо мати середню освіту і посвідчення про складений іспит на звання майстра чи техника. На відміну від таких педагогів, у загальноосвітніх та професійних школах працюють учителі, які викладають теорію спеціальності або загальноосвітні предмети. Для цієї діяльності вони повинні здобути вищу – академічну освіту. Слід визначити, що перераховані типи вчителів мають різний рівень підготовки і

кваліфікації, а також різний статус і заробітну плату. Вчителі загальноосвітніх і професійних шкіл з вищою освітою, які працюють у державних школах, мають статус державних службовців і оплату, яку надають в університетах або у приватних до них ВНЗ.

Першою необхідною умовою для вступу на навчання до університетів в усіх федеральних землях Німеччини є атестат зрілості середнього загальноосвітнього чи середнього спеціального навчального закладу. Другою умовою прийому на навчання у більшості ВНЗ є попереднє проходження трьохмісячної виробничої практики на підприємстві, загальна тривалість якої становить від 48 до 52 тижнів. Особлива увага звертається також на знання іноземних мов, уміння працювати з комп'ютером, ознайомленість з сучасними інформаційними та комунікаційними технологіями.

Майбутній учитель самостійно складає план своєї роботи на період навчання, організовує академічне життя. Він має можливість обирати дисципліни, теми, терміни навчання та складання іспитів, проведення семінарів, а також професорів.

Крім того, студент визначає, яким іспитом закінчить навчання в університеті: Першим Державним Іспитом на звання вчителя чи Другим Державним Іспитом на звання дипломованого вчителя.

Основні вимоги до підготовки вчителів узагальнено можна подати моделлю їхньої професійної компетентності – їхнім професіоналізмом. Зокрема, випускники вищих шкіл зобов'язані знати те, що складає основу їх професійної практики. Вони зобов'язані мати спеціальну підготовку, зумовлену професійною практикою; уміти робити узагальнення, що дає можливість поєднання теорії з практикою; знати, які теоретичні положення можна застосовувати до розв'язання конкретних завдань.

Випускники педагогічних закладів освіти зобов'язані також володіти навичками міжособистісного спілкування – уміти ефективно спілкуватись в усній і писемній формі; знати професійну етику та вміти застосовувати етичні принципи і норми поведінки у практичній діяльності; вони повинні прагнути до підвищення свого наукового рівня, бути готовими до участі в дослідженнях та інших видах діяльності, що сприяє вдосконаленню професійної практики. До зазначених вимог належать також володіння загальними професійними якостями – творчою ініціативою, самостійністю, відповідальністю.

Майбутні вчителі загальноосвітніх і професійних шкіл, які викладатимуть теорію спеціальності або загальноосвітні предмети, навчаються спочатку в університеті протягом чотирьох років і вивчають наукові основи спеціальності; оволодівають також другим предметом, який доведеться викладати, і педагогіку. Під час навчання основний час відводиться на оволодіння першим предметом, на викладання якого відводиться 60–70 відсотків навчального часу; 25–30 відсотків навчального часу відводиться на вивчення другого предмету – технології, технологічного креслення, технічних розрахунків, економіки виробництва, управління, підприємницькі розрахунки, менеджмент, торгівлю. На вивчення педагогіки в університеті відводиться 15 відсотків навчального часу [2, 104].

Успішне закінчення навчання в університеті, яке продовжується 6–8 семестрів, завершується складанням Першого Державного Іспиту і свідчить про отримання професійної кваліфікації, що є дозволом на проведення дворічної практики за спеціальністю – референдаріату, яким передбачається набуття професійно–практичного досвіду. Референдаріат – це післявузівське стажування майбутніх викладачів загальноосвітніх і професійних шкіл, що завершується Другим Державним Іспитом [6, 30]. Підготовка вчителя у цей період реалізується за принципами дуальності, тобто подвійності місць навчання, в умовах навчального семінару та в умовах професійної практики в школі [3, 415].

Навчальний процес в умовах навчального семінару відрізняється від традиційного навчання в університеті тим, що семінарські заняття тісно пов'язані з розкладом занять у професійно–освітньому закладі, і зміст усіх заходів зорієнтовано на практичну діяльність стажиста у школі.

Завдання семінарів полягає у наданні професійної підготовки майбутнім учителям шкіл статусу державних службовців. Зміст діяльності семінарів передбачає навчальні заходи з питань виховання, дидактики навчальних предметів, завдання, що зумовлюються порядком проведення викладання та екзаменаційних положень навчально–професійних предметів. Завданнями семінарських занять є також налагодження співпраці з університетом, особливо з питань дидактики навчальних предметів, що в майбутньому стануть спеціальністю.

За дорученням Міністерства культури і спорту співробітники семінарів зобов'язані брати участь у розробці навчальних планів і програм, а також бути у складі наукового супроводу стажистів при проведенні шкільних експериментів.

Співробітники навчальних семінарів співпрацюють з ВНЗ та з державними науково-дослідними й освітніми закладами.

На другій фазі підготовки вчителів вищого службового рівня увага передусім звертається на розвиток у них умінь визначати діяльнісні педагогічні цілі, виходячи з навчальних планів та програм; добирати адекватні навчальні стратегії, реалізовувати обране планування навчання у відповідній навчальній діяльності; а також на спроможність об'єктивного судження стосовно навчального успіху учнів, схильність до інновацій при впровадженні нового змісту навчання.

Майбутні вчителі мають бути ознайомленими з нормами, фактами, що мають місце у тій чи іншій федеральній землі. Зокрема, зміст і організація професійної підготовки професійної підготовки учителів землі Баден-Вюртемберг на другій фазі включає навчальні заходи з педагогіки і педагогічної психології, проблеми загальної дидактики, дидактики предметів, які буде викладати майбутній учитель; шкільне і службове право; питання організації й управління школою; теми навчального матеріалу, що виступатиме доповненням до викладання предметів, та дидактичні проблеми цих предметів, або навчальні заходи семінару з професійної педагогіки й питання ознайомлення з навчальною діяльністю у професійній школі. Разом з цим у центрі уваги навчальних пропозицій семінарів перебуває дидактика першого та другого предмета, які викладатиме майбутній учитель [3, 416]. Ключовим розглядом при вивченні предмета є цілі, зміст та структура навчальних програм. Дидактичні теорії при вивченні цього курсу все більше диференціюються і конкретизуються, тобто розробляються для оптимізації наміченої навчальної дії з точки зору практичного застосування. Зокрема, функція курсу загальної дидактики полягає в тому, щоб положення дидактики шляхом інтенсивного поєднання з навчальним досвідом стажистів зробити корисними для їх майбутньої викладацької діяльності.

Курс "**Педагогіка і педагогічна психологія**", вивчення якого передбачається на фазі референдаріату, допомагає сформулювати і засвоїти ситуативно зумовлені дидактичні діяльнісні можливості.

Спецкурс "**Організація школи**" має на меті показати функцію школи як вагомого носія виховання і освіти суспільства, але центральною тематикою спецкурсу залишається розгляд професійної підготовки вчителів.

Спецкурс "**Шкільне і службове право**" створює вагому правову основу для компетентної педагогічної діяльності, розкриває правове місце учня і педагогічні завдання вчителя.

Вищезазначену обов'язкову програму навчального семінару доповнюють предметно-фахові та фахово-дидактичні навчальні заходи, що слугують для того, щоб засвоїти обов'язкові інноваційні навчальні програми.

Шкільна практика, яку проходять майбутні вчителі вищого службового рівня, структурується за принципом зростання діяльнісної компетентності.

У професійній школі практика має завданням поєднати різні сегменти вищої освіти, вона є показником послідовності всієї професійної підготовки у вищій школі. У сучасній дискусії, що проводиться у просторі професійної педагогіки, професіоналізм учителів шкіл характеризується поняттям діяльнісна компетентність, що розглядається як триада фахової, соціальної і особистісної компетентностей.

Німецькі педагоги вважають, що наукові дослідження шкільної практики є інноваційним елементом професійної підготовки вчителів, яка сприятиме їх професіоналізації, діяльнісній компетентності, формуванню у них фахової, дидактико-педагогічної, комунікативної і соціальної компетентностей [4, 215]. Крім цього, підвищення якості шкільної практики, на їх думку, можливе за умов, якщо в центрі уваги університетської професійної підготовки викладання теорії реалізовуватиметься як орієнтація на діяльність, якщо буде мати місце міждисциплінарний зв'язок професійно-педагогічних дисциплін, дидактик фаху і фахових наук, якщо інтенсифікація зв'язку теорії з практикою буде здійснюватися у формі супроводу практикантів викладачами і науковими співробітниками університету та вчителями загальноосвітніх і професійних шкіл в якості менторів і тьюторів, якщо у загальноосвітній або професійній школі матиме місце поєднання університетських, навчальних і позаурочних заходів школи; якщо підтримка зв'язків у сфері теорії та практики реалізовуватиметься тоді, коли між університетом та загальноосвітньою або професійною школою буде вирішено питання про практику на рівні управлінських органів і відповідальних структур за проведення практики у вищій школі [4, 216].

Після спостереження процесу викладання у досвідченого вчителя практикант повинен якомога швидше, найбільше через чотири тижні перейти до самостійного викладання своїх предметів. Під цією формою практичної діяльності розуміють заміну вчителя особою практиканта. За

таких умов практикант збирає свій перший власний викладацький досвід, тому що присутність учителя сприятиме виправленню допущеного недоліку вже на наступному занятті, що певною мірою гальмуватиме формування власного досвіду практиканта.

У період першого відрізка практики, що триває один навчальний рік, передбачається, що кожного тижня практикант дає шість уроків у школі, а ще дві години щотижня відводяться на навчальні вправи, що проводяться на семінарських заняттях.

Разом з двох предметів практикант повинен провести 180 уроків, половину з них – 90 уроків – дати у формі супровідного професійно–навчального викладання [3, 418]. У кінці першого відрізка практики педагогі–дидактики обох предметів, що викладав практикант, і керівник школи мають констатувати, чи набув практикант уміння самостійно викладати обидва предмети. У разі позитивної оцінки практикант одержує дозвіл на проведення другого відрізка практики; якщо такого дозволу немає, то перший відрізок продовжується ще на півроку, і після цього часу практикант повторно підлягає оцінюванню.

У період другого відрізка професійної практики, що також продовжується один рік, практиканти дають по 9–10 уроків щотижня, з них 8–9 уроків вони проводять самостійно, 2–3 уроки – у супроводі вчителя.

У період другого відрізка практики кількість навчальних годин на семінарських заняттях скорочується з 12–13 до 6 щотижня. В цілому для практиканта щотижневе навантаження становить 20 годин. Обов'язково передбачається також участь у різних шкільних заходах: конференціях, вечорах, зустрічі з батьками, проведенні шкільних канікул, спортивних змаганнях, а також у освітньо–керівних заходах, що відбуваються регулярно.

Практиканти ведуть щоденник і складають звіт. Школа, в якій проходить практика, видає посвідчення про її проходження. Наприкінці практики у школі відбувається заключна нарада, на якій викладачі чи керівництво школи подають письмовий звіт; за необхідності проводяться спеціальні наради, присвячені обговоренню питань стажування студентів з письмовими висновками.

В останньому півріччі другої фази практики ніяких навчальних заходів з практикантами не проводиться. Цей відрізок часу відводиться на підготовку до складання Другого державного іспиту – ним є іспит з *педагогіки*. Цим іспитом передбачається виконання наступних чотирьох завдань:

- 1) письмової роботи з дидактики, що ґрунтується на власній практичній діяльності. Тема цього завдання видається керівником фаху на його вибір у кінці першого відрізка практики. Завдання базується на пропозиціях практиканта. На виконання цього завдання відводиться півроку;
- 2) контрольних завдань з обох предметів, що викладатиме у майбутньому практикант, при цьому практикант повинен скласти їх у загальноосвітніх і професійних школах різних рівнів;
- 3) одного усного іспиту з педагогіки і педагогічної психології або дидактики і методики першого предмету, дидактики і методики другого предмету;
- 4) шкільного і службового, дитячого і батьківського права, шкільної організації.

Разом практикант має скласти чотири усних іспити тривалістю 30 хв. кожний [5, 419].

На основі оцінок з кожного іспиту виводиться одна загальна оцінка з педагогіки. Іспит з педагогіки вважається складеним, якщо кожна екзаменаційна оцінка мінімально була задовільною.

Після складання державного Іспиту з педагогіки стажисти отримують свідоцтво, яким підтверджується професійна придатність до роботи у загальноосвітній або професійній школі. Це свідоцтво є необхідним документом для зарахування на державну службу, тобто для одержання статусу державного службовця.

Особистість, яка пройшла такий шлях навчання, одержує право на працю в загальноосвітній школі, або на викладання теорії спеціальності у професійних школах різних рівнів, зокрема дипломовані вчителі професійної школи можуть викладати у початкових професійно–освітніх закладах – обов'язкової професійній школі; у одно– або дворічній школі, професійній комбінованій школі; школах професійного підвищення кваліфікації, інженерних школах, професійних гімназіях.

На думку німецьких вчених, якщо першу і другу фазу підготовки вчителя розглядати з точки зору майбутньої діяльності, то виявляється, що вони слугують посиленій передачі майбутньому вчителю діяльнісної компетентності. При цьому першій фазі – теоретичному навчання в університеті – відводиться функція надання професійній учительській діяльності необхідних теоретичних знань зі спеціальності та з педагогіки, після чого у процесі проходження практичної фази підготовки – референдаріату – відбувається формування діяльнісної педагогічної компетентності. Оскільки діяльнісна компетентність може сформуватися у діяльнісному спілкуванні, розв'язанні певних практичних ситуацій, то майбутні вчителі систематично включаються до самостійно організованого процесу навчання.

Зважаючи на це, на другій фазі навчання, – на відміну від першої, – передбачається зміна місць навчання. Це може бути професійна школа, що набуває статусу інституційного місця професійної підготовки учителя.

Друга фаза підготовки вчителів – референдаріат – відрізняється від першої не лише тим, що відбувається інтерпретація місця навчання і майбутньої професійної діяльності на основі спеціальної постановки завдань, а й тим, що виникає інша інтелектуальна діяльність, призначена сформулювати установку майбутніх учителів стосовно учнів школи, їхніх проблем, школи в цілому.

Німецький педагог Г.Вебер вважає, що перша фаза навчання майбутнього вчителя характеризується пошуковим, дослідницьким характером об'єкта пізнання, а навчання на другій фазі – розвитком мислення і діяльності, що пов'язується з орієнтацією на особистість учнів і на цій основі зумовлюється інтересом до способу педагогічної діяльності та її дидактичного обґрунтування [3, 409–411].

Отже, визначальним у підготовці вчителя загальноосвітньої і професійної школи і на першій і на другій фазі стає взаємопроникнення результатів педагогічних досліджень теорії та педагогічної практики, що потребує стимулювання науково керованої і теоретично орієнтованої практики.

Просте додавання навчальних курсів не може бути достатнім для професійно-педагогічної компетентності. Зокрема, набуття професійно-педагогічної компетентності вчителем професійної школи гарантується за умов, якщо професійна педагогіка здійснює функцію структурування та ідентифікації на основі широкої фахово-наукової підготовки [3, 56].

Високий академічний рівень підготовленості вчителів професійних шкіл є суттєвою передумовою для навчання, що спрямовується на інтелектуалізацію майбутніх робітничих кадрів.

Останнім часом в Німеччині у підготовці вчителів для професійних шкіл помітними є інноваційні заходи. Так, у землі Північний Рейн – Вестфалія розроблено і впроваджено інтеграційну (дуальну) модель підготовки вчителів для професійно-освітніх закладів, що передбачає поєднання навчання студентів в університеті та у професійній школі, тобто академічної підготовки на виробництві та педагогічної практики [3, 100].

В університеті міста Карлсруе у 1999 році було відкрито новий 8-семестровий навчальний корпус "Учитель-європеєць", що готує вчителів професійної школи для роботи у загальноєвропейському просторі. Його особливістю є те, що до обраних студентом навчальних предметів додається так званий "європейський профіль", який пропонує додаткові заняття зі спеціальності, педагогіки, сучасної теорії, країнознавства, лінгвістики, дидактики іноземної мови. Випускники курсу одержують сертифікати європейського зразка, що дозволяють їм працювати за спеціальністю як у Німеччині, так і за кордоном [5, 37].

Література

1. Больдебук К., Шнейк Д. Світ праці майбутнього. Deutschland, – 2001. – № 1.1.56–61.
2. Arnold R., Münch J. Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung. – Bonn. – 138 S.
3. Bader R., Petzold G. (Hrsg.) Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. – Bochum. – Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. – 1995/ – 456 S/
4. Bernard F., Schreder B. (Hrsg.) Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. – Frankfurt am Main. – Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, – 2000. – 364 S.
5. "Deutschland", 2003, №3.
6. Kuebart F., Steiner-Jordan S., Deutsch – russisches, russisch-deutsches Glossar zur Berufsbildung. – Bielefeld: Bertelsmann, 1994. – 55 S.
7. Orth M. Die Zukunft im Blick. Aufschwung 2007 // Deutschland. – 2007. – № 4. – S. 40–43.

Резюме

В статье раскрываются теоретические основы, организационные особенности, формы и методы подготовки учителей статуса государственных служащих в Германии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка в Германии, учителя статуса государственных служащих.

Summary

The article deals with the theoretical grounds organization peculiarities, forms and methods of the teachers training for the state officials in Germany.

Key words: professional traioning, Germany, state officials status teachers.

РОЛЬ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

У статті розглядаються основні чинники формування культурологічного потенціалу майбутнього викладача, головним з них є вища педагогічна освіта. Показана необхідність зміни технократичної парадигми на парадигму культурологічну. Розкрито сутність, принципи та умови здійснення культурологічної підготовки майбутнього викладача в процесі вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: культурологія, культурологічна підготовка, технократична парадигма, культурологічна парадигма, культуротворчість, культуровідповідність.

У сучасних умовах гуманізації та гуманітаризації педагогічної освіти особливої уваги набувають проблеми формування культурологічного потенціалу майбутнього вчителя. І значення в цьому процесі вищої освіти важко переоцінити, тому, що саме в тому середовищі відбувається формування особистості майбутнього вчителя, його загальної та професійної культури. Цю думку підтверджує Президент України В.Ющенко, який в своєму виступі на Всеукраїнському педагогічному форумі наголосив: «Можна дискутувати щодо капіталізації економіки, говорити про інвестиції в ресурси, у тому числі матеріальні, але рано чи пізно нація дійде висновку, якого дійшов майже увесь світ. Якщо ми маємо національне «Его», якщо ми хочемо виграти й освоїти завтрашній день, то повинні сьогодні чітко зрозуміти: це можна зробити тільки завдяки освіті й технологіям» [1].

У ряді робіт українських і російських учених (І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, Н.М. Дем'яненко, Є.В. Бондаревська, В.О. Кудін, В.І. Луговий, Є.П. Белозерцев, І.А. Колеснікова, Є.А. Крюкова, Л.П. Разбегаєва, В.В. Серіков, І.С. Якиманська) зроблена спроба окреслити шляхи реалізації нової парадигми освітнього процесу, забезпечення культурологічної спрямованості професійної підготовки майбутнього вчителя.

То ж спробуємо розглянути загальне визначення поняття «освіта» та його механізми формування культурологічного потенціалу майбутнього викладача.

Український філософ В.О. Кудін характеризує сучасну освіту, як феномен розвитку культури в людині. У своїй монографії "Освіта в інформаційному суспільстві" він пише: "Серед багатьох словесних назв поняття освіти – від англomовного "education" до російського "образование" (творити людську особистість згідно певній моделі, образу) – український термін виглядає напрочуд найточнішим тому, що слово "освіта" – це вістря, вісь життя (вісь + vita)" [2].

На думку інших авторів, освіта є перш за все соціальний інститут функції відтворення поведінки і свідомості людей, інакше кажучи, культурного відтворення людини або відтворення культури людини в суспільстві [3].

В.І. Луговий визначає освіту, як «процес і результат цілеспрямовано–організованого інформаційного окультурення суб'єктів діяльності з метою забезпечення відтворення, підтримки і безперервного розвитку людського життя» [4, с. 24].

Тому, не випадково освіта являє собою єдність навчання і виховання, причому значення кожної з цих функцій історично змінювалось відповідно до рівня розвитку суспільства і його соціальної структури. «Багато вчених минулого й сучасності, – вважає академік І.А. Зязюн, – дійшли до висновку, що виховання – це прилучення людини до всіх досягнень людської культури в такий спосіб, щоб вона жила в контексті загальнолюдської культури. Передача дітям духовних і матеріальних цінностей не відбувається прямо. Вони «опановуються» духовними зусиллями самої особистості» [5].

Розгляд освіти з погляду соціального "організму" дозволяє більш чітко розмежувати зміни в освіті, які обумовлені внутрішніми закономірностями її розвитку як специфічного феномену, що виконує основну суспільну функцію – відтворення культури.

«Образование здесь выступает как результирующая культурной эволюции социума, необходимое условие сохранения достигнутого уровня комфортности среды и повышения этого уровня в будущем», вважає російський вчений [6].

При цьому найважливішою виявляється регулятивна функція вищої освіти. Основні риси цієї регуляції полягають в тому, що вказаний інститут покликаний: а) "акумулювати" вміст загальної культури в найбільш економній і ефективній для передачі формі; б) вибирати межу між базовим (узагальненим соціальним досвідом минулого) фондом культури, що надбудовується; в) проводити роботу щодо зближення межі між базовим шаром культури і тим, що надбудовується, який завжди формується поза сферою освіти.

У чому полягає актуальність проблеми наявності культурологічного компонента в сучасній освіті? Головна причина, на наш погляд, у тому, що людина виявилася непристосованою до нового темпу розвитку цивілізації.

Відбулося це не сьогодні, а вже десь у 30–40-их роках ХХ століття, коли стали вимальовуватися деякі контури прийдешніх науково-технічних, енергетичних, космічних, інформаційних революцій. Іспанський філософ Ортега-і-Гассет відзначив цю обставину вже в 1930 році: "На сьогодні крах терпить сама людина, яка вже не здатна встигати за своєю цивілізацією... Цивілізація, що росте, не що інше, як пекуча проблема. Чим більше досягнень, тим більше в ній небезпеки", попереджував вчений. Цю думку продовжують російські педагоги: «В поле образования произошел своеобразный разрыв. Школа стала готовить, с одной стороны, универсально подготовленных «вундеркиндов», а с другой, – молодых людей, не знающих основ наук, с низким уровнем общей культуры. Именно недостаточность личностно-ориентированной педагогики, потеря индивидуальности ученика в погоне за высокими научными достижениями и подготовили почву для кризиса» [7].

«На вершине научно-технических достижений, когда человечество осознало свое реальное могущество, обнаружилось, что самая главная опасность и самый главный его враг – оно само. Для преодоления этой опасности, порожденной самим развитием общества уже недостаточно простого формирования общественных сил и способностей, как это делалось до сих пор. Необходимо радикальное изменение самой культуры и основной парадигмы, определяющей ее развитие.

Суть такого изменения можно определить как переход от идеологии покорения природы («Knowledge is power») к идеологии соответствия ей, идее осмысления человеческой деятельности как природного процесса, позволяющего раскрывать возможности природы и способствующего его развитию»[8].

Дійсно, слід визнати, що в сучасній освіті розійшлися раніше паралельні лінії культурного розвитку особи і її навчання. Але, пригадаємо, що «значним і яскравим досягненням вищої педагогічної школи історичного минулого, і його нам необхідно сьогодні взяти на озброєння, стала єдність теорії, практики та культурологічних дисциплін у загально педагогічній підготовці» [9].

Навчання, принаймні, в його нинішніх формах, зовсім не веде за собою розвиток особи, як це було прийнято в культурно-історичній школі Л.С. Виготського.

Епоха індустріалізації сприяла появі потреби в знаннях, заснованих на науковому раціоналізмі, але об'єктивна реальність вимагає збільшення загальної культури людини. Філософський пафос і ціннісну орієнтацію індустріальної парадигми освіти якнайкраще виразив Ф.Бекон формулою "знання – сила", що згодом тривалий час трактувалася як сила знання, спрямована на природу і проти неї. Пізнання в Європі виражало собою лише одну сторону буття людини, а саме – розумову. Не людина осягала Бога, світ і саму людину, але її розум " [10].

Нинішній етап історії людського суспільства характеризується тим, що культура знов опинилася перед історичним викликом у зв'язку з проблемами перспектив сучасної цивілізації. Відомо, що сучасну цивілізацію можна назвати техногенною, враховуючи, що в розвитку людства вирішальну роль грає технологічний прогрес, який приводить до темпів економічного оновлення. У його основі лежить особлива система цінностей, відмінна від цінностей традиційних культур [11].

Основними компонентами в системі цінностей техногенної культури можна виділити:

- розуміння людини як діяльній істоти, яка протистоїть природі;
- розуміння діяльності як креативного процесу, спрямованого на перетворення і підпорядкування його владі людини;
- розуміння природи як неорганічного світу, який є закономірно впорядкованим полем об'єктів;
- цінність активно – діяльній людини;
- цінність наукової раціональності.

Наведена система життєвих сенсів була своєрідним геномом техногенної цивілізації, і на їх підставі здійснювався економічний та соціальний прогрес. Але історія показала, що техногенна цивілізація досягла вражаючих досягнень в галузях науки, техніки, освіти, проте породила найглибші глобальні кризи, які поставили під загрозу саме існування людства. Техногенна освіта породила одне з глобальних труднощів сучасного суспільства – значне відставання розвитку людських емоцій від розумового розвитку. Саме тому ми вважаємо що техногенна цивілізація вичерпала себе, і необхідний перехід до іншого, нового типу розвитку суспільства і цивілізації.

Існує ще одна низка причин, які вказують на необхідність формування культурологічного компоненту в підготовці майбутнього вчителя. Вони обумовлені тим, що розвиток світової спільноти

в останні десятиліття все більш явно ставить у центр системи освіти пріоритет людської особистості. Сучасні дослідники проблем філософії освіти та особистості вважають, що формування загальнокультурної особистості вчителя вимагає від освіти вирішення ряду взаємозв'язаних завдань. По–перше, необхідно гармонізувати відносини людини з природою через знайомство з сучасною природничонауковою картиною миру, проблемами біосфери і Всесвіту в цілому, з'ясувати місце людини в природі і на цій основі вирішити проблеми екології і ширше – ноосфери. По–друге, потрібно виходити з того, що людина живе в суспільстві, і для її гармонійної соціалізації необхідне занурення в існуюче культурне середовище через засвоєння історичного досвіду людства, культурології, акмеології, аксіології. По–третє, сучасна людина живе в умовах насиченого інформаційного середовища, і завдання культурологічної підготовки – навчити його жити в її потоці, створити передумови і умови для безперервної самоосвіти. Нарешті, по–четверте, особистість майбутнього вчителя має знаходитися в згоді сама з собою, що вимагає певних знань в області психології, фізіології, у сфері літератури та мистецтва [12].

Саме за таких умов можливий поворот від абсолютизації цінності раціональних наукових знань ("знанієцентризм") до усвідомлення, засвоєння і реалізації в освітній практиці гуманітарних і культурних цінностей ("культуроцентризм") [13].

Українське суспільство потребує фахівців, які уміють швидко пристосовуватися до будь–яких змін, гнучких, здатні працювати більш, ніж в одній професійній позиції, у тому числі і в ролі керівника, людей допитливих, прагнучих з'ясувати, що відбувається, й уміти зробити вплив на те, що відбувається. Іншими словами, в сучасному інформаційному світі соціально–значущими якостями є, перш за все, висока культура, інтелігентність у поєднанні з індивідуальністю і толерантністю, орієнтованість на майбутнє, творче мислення і фантазію [14].

Умови буття потребують якісної зміни моделі підготовки майбутнього педагога, орієнтуючи його на розуміння сучасної соціокультурної ситуації, знання основ філософії освіти, історії культури, одним словом актуальною стає проблема впровадження системи культурологічної підготовки в процесі вищій педагогічній освіті.

Разом з цим стає очевидним, що вся система знань про світ, людину і суспільство повинна бути кардинальним чином переглянута, враховуючи як сучасні вимоги до освіти, так і духовну спадщину української нації: її самобутність, національну свідомість, історичні традиції. Тобто основним завданням сучасної освіти має бути «прагнення подолати в освіті професійну замкненість і культурну обмеженість, орієнтація на виховання широко освіченої та гармонійно розвиненої особистості. Але ж освіта існує передусім для того, щоб навчити людину жити в суспільстві як громадянина і одночасно в історії – як свідомого і активного суб'єкта» [15].

У зв'язку з цим, мова йде про зміну парадигми раціоналізму на парадигму культуровідповідності і культуротворчості освіти, про зміну основного смислового знаку освіти «раціоналізм" на знак "культура"».

Наведена нами модель освіти майбутнього – це ще один крок до духовності, Всесвіту, Культури, Особистості. Саме ці орієнтири визначають стратегію побудови культурологічної освіти, тобто окреслюють її мету, зміст і загальну організацію навчання та виховання особистості майбутнього педагога.

Нова парадигма людського існування, базується на нових знаннях і загальноєвропейських принципах мислення, що з особливою гостротою висуває на перший план проблеми освіти в найширшому розумінні змісту, методів, принципів організації, кадрового забезпечення і т.д.

На основі вищесказаного, приходимо до висновку про те, що необхідний перегляд балансу "культура — індивід — освіта — суспільство" в тому сенсі, що культура має трактуватися як результат історичного розвитку суспільства, індивіда ж потрібно розглядати з гуманістичних позицій творчої і вільної особи, що самовизначається, самореалізується, а освіта – створює генетичний код (матрицю) суспільства і культури.

Стосовно нашого предмету дослідження особливий інтерес для нас представляє культурологічний потенціал педагогічної освіти.

У ряді робіт вітчизняних та російських вчених (І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, В.М. Мадзігон, О.М. Семенов, З.А. Донець, Є.В. Бондаревська, І.А. Колеснікова, В.В. Краєвський, В.В. Серіков) зроблена спроба окреслити шляхи реалізації нової парадигми освітнього процесу, забезпечення культурологічної спрямованості професійної підготовки майбутнього вчителя.

У своїх працях вони підкреслюють, що завдання освіти — не тільки збагатити майбутнього вчителя знаннями про культуру, але й допомогти педагогові знайти себе в ній, сформуванню власну культурну самосвідомість, відношення до інших культур і т.д. «Справа в тому, – вважає український

дослідник А. Мельник, – що в екзистенційному плані самих культур багато і, на відміну від уявлень про їх плинність і неповторність, яка і перебуває в основі теорій про прогрес і розвиток, культури відтворюються на основі своїх сталих засад або «кодів». Причому ґрунт коду культури утворює не що інше, як генокод людини, який передається з покоління в покоління як те незмінне начало, котре при мінімальних енергетично–інформаційних ресурсах створює, розвиває, нагромаджує велетенський інформаційно–енергетичний масив значень, знаків, загалом речей як носіїв інформації» [16].

А для цього необхідно зняти відособленість, абстрактність і культурну знеособленість знань, забезпечити їх використання в соціальному і національно–культурному планах.

Тобто культурологічний підхід до вищої педагогічної освіти, в нашому розумінні, ґрунтується на таких концептуальних положеннях: освіта може врятувати культуру, якщо в центрі освітнього і виховного процесу стоятиме людина, а не знання, як було до того; якщо олюднити освіту – тобто залучити її до кола проблем формування Людини як основної цінності (І.А. Зязюн); якщо освіта візьме на себе місію виховання людини культури і через людину – збереження, відродження і розвиток культури як середовища (П. Флоренський), як цілісного явища, яке перетворює людей, що населяють певний простір з простого населення, на народ, націю (Д. Ліхачев), як діалог і взаєморозуміння минулих, теперішніх і майбутніх культур (М. Бахтін, В. Біблер).

Культурологічна парадигма сучасної педагогічної освіти полягає в зміні пріоритетів, коли в центрі уваги стає особистість майбутнього педагога, його культура, професіоналізм, а знання й уміння, якими він володіє перетворюються з самоцілью навчання в засіб його професійного розвитку.

Надаючи пріоритет культурологічній парадигмі освіти, ми зовсім не зменшуємо значення парадигми знанієво–орієнтованої. Вважаємо, що знанієва та культурологічна парадигми відрізняються одна від одної лише за місцем, що відводиться в них особистості: або вона засіб, або вона мета. Культурологічний характер освіти постає як ціннісний, мотиваційно–смісловий, такий, що осмислює людську діяльність в її людському призначенні, тоді як знанієвий можна розглядати як інструментальний, змістовний, на якому здійснюються інформаційно–пізнавальні функції.

Культурологічна парадигма педагогічної освіти ґрунтується на наступних принципах:

- знання основ вітчизняної і світової культури;
- здатність особистості до саморозвитку і самоосвіти в культурі;
- здатність майбутнього вчителя до самовизначення в культурі;
- опора на національну культуру в навчанні і вихованні;
- взаємна співпраця викладачів і студентів в культурологічному становленні майбутніх вчителів;
- гуманізація освіти, тобто поворот всіх ланок навчального процесу до особистості студента;
- гуманітаризація освіти – відмова від технократичного підходу до процесу підготовки педагогів;
- педагогізація і психологізація всього комплексу отримуваних студентами знань, додання ним культурно–значущого сенсу, формування у майбутніх вчителів системного гуманітарного мислення, що базується на загальнолюдських загальнокультурних цінностях;
- додання педагогічній освіті культуровідповідності, фундаментальності;
- гнучкість системи навчання, здатної реагувати на зміну соціальних процесів і потреб ринку праці, формування на цій основі фахівців, які б володіли професійною мобільністю;
- еквівалентність освіти, тобто відповідність його державним стандартам, особливостям регіону, національній культурі, ментальності народу, міжнародним вимогам.

Безумовно, що нова парадигма педагогічної освіти повинна бути орієнтована на розвиток особистості як основного творця і носія культурних цінностей.

На основі цього, ми вважаємо, що культурологічна підготовка в системі педагогічної освіти може бути реалізована за таких умов:

- а) створення у вищих навчальних закладах демократичних умов реалізації свободи і прав людини;
- б) ухвалення всіма суб'єктами науково–педагогічного процесу у вузі ієрархічної системи цінностей: як головна мета вищої освіти признається розвиток особистості студента;
- в) забезпечення повноти і безперервності в розвитку особистості, починаючи з відбору абітурієнтів і закінчуючи випуском;
- г) наявність індивідуалізованого підходу в особистісно–розвиваючій системі навчання: засвоєння нових знань і умінь, які сприяють розвитку особливостей студентів, їх культури;
- д) забезпечення умов щодо соціокультурного саморозвитку особистості, який буде підкріплений розвитком самостійності в стратегічних видах життєдіяльності;

е) створення у вищих педагогічних закладах психологічної служби, що допомагають забезпечувати розвиток культурно-значущих якостей.

Таким чином, культурологічна підготовка передбачає формування не просто вчителя-предметника а фахівця якісно нового типу, педагога-культуролога, педагога-дослідника, який може, використовуючи культурно-історичний, особовий потенціал і отримані знання на високому професійному рівні здійснювати педагогічну творчість і забезпечувати повноцінний розвиток і саморозвиток особи учня з урахуванням його індивідуальних здібностей і потенційних можливостей, що дозволить реалізувати на практиці перехід системи освіти від школи запам'ятовування до школи культурного розвитку, мислення і дії.

Література

1. Ющенко В. Турбота про вчителя – надія на майбутнє. Виступ Президента України Віктора Ющенка на Всеукраїнському педагогічному форумі (м. Полтава, 24 травня 2005 р.) // Вища школа. – 2005. – №3. – С. 3.
2. Кудін В.О. Освіта в інформаційному суспільстві. – К., 1998. – 151 с.
3. Буева Л.П. Философия, культура и образование (материалы круглого стола) // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 3–55.
4. Луговой В.И. Феноменология образования и проблема его гуманизации // Вісник Академії педагогічних наук України. – № 1. – 1993. – С. 24–33.
5. Зязюн І.Естетична регуляція ціннісної свідомості //Вища освіта України. – 2005. – №3. – С.5.
6. Басов В. Какая философия нужна российскому образованию?// Вестник высшей школы. – 2005. – №1. – С. 46.
7. Там же. – С. 48.
8. Ильин Г. Педагогические проблемы современного отечественного высшего образования // Вестник высшей школы. – 2005. – №11. – С. 37–38.
9. Дем'яненко Н. Третя парадигма (Актуалізація історичного досвіду становлення вищої педагогічної освіти та загально педагогічної підготовки вчителя ХІХ – першої чверті ХХ століття в сучасних умовах) // Вища освіта України. – 2001. – №1. – С. 46.
10. Культура, культурология и образование (Материалы круглого стола) // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С. 47.
11. Модернизация в России и конфликт ценностей / Отв. ред. Матвеева С.Я. – М., 1993. – С.18.
12. Бенедикт Р. Образы культуры // Человек и социокультурная среда. – Вып. 2. – М., 1992.
13. Буева Л.П. Философия, культура и образование (материалы круглого стола) // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 3–55.
14. Структура культуры и человек в современном обществе /Отв. ред. Арнольдов А.И., Орлова Э.А. – М., 1987.
15. Зюзіна Т. Науки про культуру та мистецтво в структурі гуманітарної університетської освіти: аналіз зарубіжних тенденцій // Вища школа. – 2005. – №5. – С. 90.
16. Мельник А. Вища школа і проблема законів історії столітті // Вища освіта України. – 2003. – №3. – С.89.

Резюме

В статтє рассматриваются основные факторы, влияющие на формирование культурологического потенциала будущего учителя. Среди них – высшее педагогическое образование. Раскрыты сущность, принципы и условия формирования культурологического потенциала будущего педагога в контексте высшего педагогического образования.

Ключевые слова: культурология, культурологическая подготовка, технократическая парадигма, культурологическая парадигма, культуротворчество, культуротресообразность.

Summary

The article focuses on the main factors that influence the formation of culturology potential of a future teacher. The author pays attention to the principles and conditions of formation of a future teacher in the context of higher pedagogical education.

Key words: culturology, culturology potential, culturology training, technocratic paradigm, culturology paradigm.

АКСІОЛОГІЧНИЙ ТА АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті висвітлено аксіологічний та акмеологічний аспекти формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя, доведено, що її розвиток – детермінований багатьма різноманітними факторами процес, а тому потребує різностороннього підходу. Два з них – аксіологічний та акмеологічний – безпосередньо спрямовані на формування професійної самосвідомості майбутнього учителя. У статті розглянуто теоретичні особливості такого двостороннього підходу і шляхи реалізації висунутих теоретичних положень щодо формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики і образотворчого мистецтва.

Ключові слова: педагогічна майстерність, аксіологічний та акмеологічний аспекти, вчитель музики, вчитель образотворчого мистецтва.

Розуміння цінностей на рубежі ХХ – ХХІ століть у нашій країні і у розвинених країнах Заходу характеризується як неоднозначний і суперечливий. Ціннісні орієнтації доби Просвітництва і ХІХ століття на моральне формування особистості у процесі виховання у ХХ столітті набули утилітарно–прагматичної спрямованості за якої критерієм цінності освіти насамперед виступала її корисність. У широко досліджуваній і науково–обґрунтованій системі суб'єктно–об'єктних орієнтацій можливі різні інтерпретації цінності. Тому виникає потреба звернення до таких нових галузей філософсько–педагогічного знання, як педагогічна аксіологія, філософія освіти, філософія виховання [1, с. 196].

Зіставлення розвитку аксіологічної проблематики з цінностями педагогічної системи дає змогу зрозуміти логіку і необхідність застосування аксіологічного підходу до процесів професійного становлення, самовдосконалення і формування педагогічної майстерності.

Аксіологічний підхід до формування педагогічної майстерності обумовлений значущістю проблеми вивчення ціннісно–сміслових аспектів педагогічної діяльності.

Розвиток педагогічної майстерності є стратегічною метою професійної підготовки вчителя, але цей процес в умовах існуючої в Україні системи педагогічної освіти містить у собі ряд суперечностей:

- між усвідомленням у суспільстві необхідності активізації творчих сил особистості і відсутністю відповідних соціально–педагогічних умов для їхнього формування і розвитку;
- між рівнем методологічної культури майбутніх педагогів і психолого–педагогічними умовами, що мали б сприяти усвідомленню системи педагогічних цінностей (зокрема, наступність змістів навчальних програм з філософії, психології, педагогіки, основ педагогічної майстерності та методик викладання профільних дисциплін в аксіологічному аспекті);
- типовою (традиційною) системою “масової” підготовки вчителів і особистісним, індивідуальним, творчим характером професійної діяльності педагога;
- об'єктивними потребами щодо цілісності навчально–виховного процесу та професійної підготовки, неперервності професійної освіти і відсутністю системного зв'язку між теоретичною підготовкою та реаліями педагогічної практики, умовами педагогічної діяльності.

Формування педагогічної майстерності (саме формування, а не вивчення основ однойменної навчальної дисципліни) – це складний багатофакторний процес, для якого аксіологічний підхід є абсолютно доцільним і методологічно виправданим.

Питання розвитку ціннісних уявлень у вітчизняній педагогіці і соціально–економічні умови функціонування системи освіти мають такі розбіжності, які викривляють ціннісні орієнтації молодих малодосвідчених вчителів, з недостатньо сформованими професійними установками. Це протистояння було і раніш, але питання не ставало так гостро. Зараз воно гальмує процес формування педагогічної майстерності, тому що стає все важче говорити із студентами про професійну свідомість, ставлення, поведінку, установки, орієнтації тощо.

Система цінностей вчителя складається з ряду взаємопов'язаних підсистем: створення умов для розвитку особистості учня, спрямованості на стимулювання цього розвитку; організації ефективної навчально–пізнавальної діяльності; продуктивних умов для професійного становлення, самовдосконалення і розвитку педагогічної майстерності; технологій спілкування на професійному і особистісному рівні.

Про систему цінностей, на яку зорієнтовані викладачі, вчителі і студенти, можна судити з таких даних про їх готовність до реалізації принципів гуманізації освіти:

Готовність суб'єктів навчально–виховного процесу до реалізації принципів гуманізації освіти

Рівні інформаційно–методичного забезпечення	Знаю і дотримуюсь на практиці	Знаю і дотримуюсь частково	Знаю, але дію відповідно до ситуації	Не знаю
Викладачі (74 чол.)	12,4	34,8	42,6	10,2
Студенти (287 чол.)	3,8	21,1	20,7	54,4
Вчителі (58 чол.)	14,5	27,1	22,2	36,2

Отримані дані свідчать не лише про недостатній рівень поінформованості та мотивації студентів і вчителів щодо ціннісних орієнтацій і власного професійного самовдосконалення. Результати подальших контрольних опитувань дали можливість переконатися, що обізнаність із принципами саморозвитку, навіть на теоретичному рівні, значно нижча. Практично, реципієнти різних соціальних груп суб'єктів навчально–виховного процесу розвиток своєї педагогічної майстерності розглядають переважно на інтуїтивному рівні і діють залежно від ситуації.

У системі мотивів, потреб і ціннісних орієнтацій педагогічна майстерність повинна усвідомлюватись майбутнім педагогом як цінність, як мета, досягнення якої є особисто для нього найважливішим фактором саморуку до вершин життя і професіоналізму діяльності. І тут ми бачимо єдність і взаємодоповнюваність двох підходів: аксіологічного і акмеологічного.

Суб'єктивні фактори досягнення вершин містяться у самому суб'єкті творчої діяльності, зокрема у мотивах. Мотиваційна сфера особистості багатогранна. Визначальною в ній є мотивація професійної діяльності, для вчителя це педагогічної діяльності на рівні педагогічної майстерності. Вона повинна усвідомлюватись студентами не лише як соціально важливе об'єктивне явище, але й як суб'єктивна, особистісна цінність. Оволодіти нею, означає отримати ту ступінь свободи, де вчитель дістає можливість уявляти, проектувати і досягати бажаних результатів. Однак, чи можемо ми нав'язати студенту уявлення про таку перспективу його професійного розвитку? Чи можемо переконати у необхідності професійного самовдосконалення?

Результати спеціальних досліджень з цього приводу свідчать, що за умов масової підготовки вчителів, ми такий результат досягаємо лише в одиничних випадках. Сподівання на особистісну зорієнтованість при існуючому навантаженні викладачів, в нинішній системі педагогічної освіти – марна надія.

Є надія на те, що мотиваційна структура кожного нашого випускника прийде у відповідність до потреб того педагогічного колективу, того мікро соціуму в якому навчально–виховний процес є похідною від високого рівня кваліфікації викладачів, їх ділових і моральних якостей. Тобто ті мотивації і моральні педагогічні цінності, основи яких були закладені в університеті дістануть свій особистісний розвиток у педагогічному колективі. (Якщо наш випускник туди потрапить!).

Але відкритим залишається питання – як цю здорову основу закласти у свідомість майбутнього фахівця?

Визначення сутності і інтенсивності кореляційних зв'язків між ступенем професійної підготовки, рівнем самооцінки, рівнем соціальних домагань викладача певного педагогічного колективу і максимальним ступенем його ефективності дозволяє скласти реальну прогностичну модель оптимального педагогічного колективу, а також розробити кодекс прототипу викладача. Через професійний стан психолого–соціологічного спектру педагогічного колективу можливе моделювання динаміки функціонального складу цього мікросоціуму, визначення його акмеологічної фази і створення умов для продовження цієї фази.

Таким чином, існують різні шляхи для створення умов розвитку педагогічної майстерності, для професійного самовдосконалення. Це відбувається тоді, коли молодий вчитель бачить напружену творчу працю своїх колег і стиль життя навчального закладу в цілому, критичні зауваження і прямі вимоги керівників щодо роботи викладачів, коли мотивація виникає як наслідок соціальних якостей викладача: почуття відповідальності, професійного обов'язку і честі, здорового професійного самолюбства тощо. Мотивом самовдосконалення викладача може бути бажання отримати визнання колективу, відчути свою значимість, а також можливість бачити перспективи кар'єрного росту.

Коли викладач повідомляє студенту певний обсяг дидактичного матеріалу, то студент одержує його у готовому вигляді, як, наприклад, бере в руки підручник. Він не отримує смисл

(значення), а вже сам відтворює його, вкладаючи його конфігурації у своє власне поле свідомості, завдяки структурам смислоутворення і розуміння.

У науковій літературі і в педагогічній практиці побутує чисто механічне розуміння, так званих, трьох ступенів пізнання (ознайомлення, пізнання, зачування), на які розкладають і пізнання художніх творів.

Педагогічне спілкування набуває дієвості та ефективності, щодо професійного становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, в результаті рефлексії, яка може здійснюватися спільно суб'єктами виховного процесу, а також кожним з них індивідуально. Результатом педагогічного спілкування, де мала місце психологічна, методологічна та феноменологічна рефлексія, є зміни суб'єктивних характеристик потреб, установок, відношень, ставлень, естетичних якостей, знань, умінь і навичок художньо-педагогічної діяльності, поведінки тощо. Усі три рівні рефлексії яскраво проявляються у діалогічному спілкуванні. Діалог є найефективнішою формою художньо-педагогічного спілкування, найбільш релевантним для розвиваючих контактів між педагогом і студентом у їх опосередкованому спілкуванні з мистецтвом. Він є адекватним "суб'єкт-суб'єктному" характеру самої природи людських відносин.

Дві особистості у стані діалогу з приводу художнього твору утворюють певний спільний естетико-педагогічний простір і протяжність у часі, єдину емоційну "подію", в якій вплив педагога на студента поступається місцем психологічній єдності суб'єктів. Відтак розгортається творчий процес художньо-педагогічного спілкування, створюються умови для саморозвитку у взаємодії та взаємотворчості.

Оволодіння рефлексивними діями дає можливість досягнути зміни у культурному розвитку особистості, усвідомити механізми, які дають можливість піднятися на новий рівень художньо-естетичного і художньо-педагогічного розвитку. У цьому напрямку повинна розгортатися взаємодія викладача і студента у процесі спілкування з мистецтвом. За таких умов, спільні пошуки смислу художнього твору слід розглядати як специфічний процес духовної діяльності, як засіб художньо-естетичного спілкування і стимул до дії.

Такий підхід вигідно відрізняється від традиційної передачі знань про мистецтво і є особливістю художньо-педагогічного спілкування з метою професійного розвитку майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Він дає можливість ще у студентські роки визначити свою позицію і ставлення, ціннісні орієнтації, феноменологічно досягнути власне розуміння смислів, закладених у художніх творах. Тобто зробити конкретні кроки у професійному становленні і, врешті, навчитися робити такі кроки у подальшій професійній діяльності.

Діалогічний принцип і метод визначають психолого-педагогічний зміст розвиваючої стратегії педагогічного спілкування і взаємодії.

Одержані дані свідчать не тільки про недостатній рівень обізнаності і мотивації студентів і вчителів відносно ціннісних орієнтацій і власного професійного самовдосконалення, але результати подальших контрольних зрізів дали можливість переконалися, що обізнаність з принципами саморозвитку, навіть на теоретичному рівні, значно нижча. А практично, реципієнти різних груп розвиток своєї педагогічної майстерності розглядають переважно на інтуїтивному рівні і діють залежно від ситуації.

Серед найпоширеніших способів художньо-педагогічного спілкування були визначені такі:

1. *Асоціативний спосіб* – характерний для індивідуальних занять на художніх факультетах. Його особливістю є обмін репліками, зміст яких асоціативно зв'язаний між собою і безпосередньо пов'язаний з виконанням художнього твору. Для цього способу спілкування характерне уникнення повторів, обмеження реплік за часом, тобто відбувається не логічний, але достатньо відвертий обмін думками і відчуттями. Правила, якими керуються викладач і студент, визначаються інтуїтивно. Співбесідники порівняно мало перебивають один одного. При даному типі спілкування процеси рефлексій відбуваються на основі емпатії, тобто робляться спроби зрозуміти один одного, ідентифікуючись з художніми образами.

2. *Рішення завдань* – вислови, направлені на досягнення загальної точки зору. Рефлексія компоненту допускає наявність загальної мети, що помітно знижує тематику спілкування. Перелік правил також обмежений: кожен вислів старанно зважується, викладач кожне слово ретельно підбирає, а студент оцінює. Порушення правил викликає непорозуміння, відмова від рішення художньо-педагогічної проблеми і може привести до зміни в способі спілкування. Допустимі повтори і уточнення. Рішення виробляються спільно.

3. *Постановка питань* – переважно питання ставить викладач, зацікавлений в отриманні повної інформації. Студент має можливість відхилитися від відповіді або дати часткову відповідь.

Викладач такого права не має, але він, як правило, формулює зустрічне питання або починає обговорювати питання студента. Слід помітити, що традиційно студенти ставлять викладачу значно менше питань. Ця тенденція зберігається з минулих десятиліть, але за умови, коли викладачу вдається змінити у студентів мотивацію навчання, відношення до художньо-педагогічної діяльності, допомогти оволодіти способами самопізнання, самоідентифікації і співвідношення власного "Я" з ідеалом, тоді студенти стають значно активнішими, спілкування достатньо інтенсивним і показником активності є збільшення кількості питань. Оцінки, прийоми втілення художнього задуму, вислови старанніше зважуються, чим при асоціативному спілкуванні. Разом з тим мають місце питання, направлені на з'ясування шляхів пізнання і розуміння художньо-естетичного сенсу, ідеї художнього твору, що вимагає від студента і викладача занурення в сферу самоаналізу, самопізнання шляхом психологічної і феноменологічної рефлексії. В той же час художній твір може відповісти на питання настільки, наскільки студент і викладач готовий його зрозуміти. Отже, цілком природно виникають повторення і уточнення. Таким чином, рефлексія здійснюється на основі метакомунікації.

4. *Уточнення розуміння* – в художньо-педагогічній практиці заняття ніколи не починаються з висловів, які сприяють усуненню неправильного розуміння. Даний спосіб спілкування реалізується інакше, але при цьому розв'язується питання про причини нерозуміння, розбіжності в інтерпретації художнього образу. Студент шляхом перепитувань намагається з'ясувати в чому полягає неправильне, або інше розуміння художнього твору, або які правила спілкування порушене. Кожен з суб'єктів спілкування повинен мати право перейти до іншого способу уточнень у разі нерозуміння.

Наші спостереження свідчать про те, що для початкового етапу спілкування в системі "викладач – витвір мистецтва – студент" найбільш характерні 1-й і 3-й способи, рідше зустрічається 2-й спосіб. Послідовне використання методик рефлексій забезпечує зростання частоти використання 2-го і 4-го способів спілкування. Повне розуміння зустрічається не так часто. Рівень рефлексії визначається ступенем розуміння.

Розуміння – один з основних видів складної розумової діяльності, направленої на розкриття сутнісного у предметах і явищах. Розуміння мистецтва через вивчення теорії мистецтва (мистецтвознавства) найчастіше означає встановлення співвідношення форми і змісту, або приводить до з'ясування причин виникнення видів, жанрів і конкретних витворів мистецтва. Часом це відбувається шляхом встановлення логічних основ, з яких випливає те, що вимагається зрозуміти. Такий підхід практикується у вищих учбових закладах художнього профілю, але він швидше властивий розумінню математичних теорем. Розумінню художніх творів така логіка перешкоджає.

Кожен вислів суб'єктів щодо власного розуміння витвору мистецтва, зокрема музичного твору, у тому числі і "вислови", які містять в собі саме витвір мистецтва, визначається встановленням суми правил і відповідно з цим інтерпретується. Якщо суб'єкт спілкування чує очікуване, то немає підстав змінювати систему правил взаємодії. Якщо ж відповідь (зміст, характер, сенс твору) виходить за рамки очікуваного, то "відповідь":

а) підганяється під один з відомих відповідей;

б) рішення щодо перегляду правил художньо-естетичного спілкування відкладається, "відповідь" і пов'язані з нею дії рефлексій не здійснюються;

в) змінюється система правил художньо-педагогічного спілкування [5, с.157].

Проблема розуміння для спілкування у системі "викладач – твір мистецтва – студент" і професійне становлення майбутнього педагога займає особливе місце, тому дозволимо зупинитися на ньому детальніше.

Розуміння не можна ототожнювати з пізнанням-поясненням. Воно є "новим парадигмальним поняттям в педагогіці" [4, с.165]. Розуміння відбувається через діалог, а не через споглядання. Розвиток у студента здатності розуміти мистецтво є результатом осмислення рефлексії ситуації спілкування з витвором мистецтва, а такий результат ми визначали як одне з центральних педагогічних завдань загальної і художньо-педагогічної освіти. Для дослідження характеру розуміння художнього твору студентам пропонувалися завдання, в яких передбачалася інтерпретація задуму автора відповідно до власних уявлень і художньо-естетичного досвіду, активний пошук сенсу в діалозі з автором і самим собою. Художній діалог прямував на те, щоб забезпечити особове включення суб'єктів спілкування у пошуки прихованих питань і відповідей на них, зіставлення різних позицій з власними знаннями і досвідом.

Таким чином, ми наближаємося до аналізу процесів, результатом яких є визначення особового розуміння художнього твору, художньо-педагогічної ситуації, власних переживань, пов'язаних з естетичним сприйняттям або взаємодією з вихованцями як продукту руху свідомості. Це,

зокрема, розуміння власних думок про предмет, причин і джерел їх виникнення, а також відчуттів, які виникають в процесі сприйняття і в подальшому осмисленні ситуації.

Розуміння витворів мистецтва, художньо–педагогічної ситуації в аудиторії, на уроці, в школі – все це продукт руху власної свідомості студента, яку не можна замінити розумінням викладача. Це розуміння не може бути також повідомлене студенту у вигляді інформації. Розуміння вже саме по собі допускає інтенціональність свідомості, "виробництво" значень (сенсів), бачення сенсу. Осмислюючи цю закономірність, вчитель дістає можливість "порозумітися" з своїм учнем, направляючи рух його свідомості на самостійне осмислення художньо–естетичних явищ.

Різноманітність актів свідомості при подібності ситуації вимагає звернути увагу на структуру самого осмислення, яке не має сталих трафаретів розуміння. Слід також звернути увагу на кореляцію акту розуміння і того змісту, яким цей акт наповнений в художньо–педагогічній ситуації, сприйняттям витвору мистецтва або уявленнями про власну художньо–педагогічну діяльність.

За результатами спостережень ми мали можливість констатувати, що витвори мистецтва, зображені художником на полотні, переживаються студентами реальніше, якщо вони самі шукають його сенс і самі цей сенс у нього вкладають. Художні твори, педагогічні ситуації, які можуть служити засобом трансляції сенсу, самі по собі ним не володіють. Це не суперечить тому, що художні твори або художньо–педагогічні ситуації спілкування мають об'єктивний сенс. Проте, сенс, який вкладає викладач у витвір мистецтва або художньо–педагогічну ситуацію, не повинен передаватися від викладача до студента як неспростовна істина в останній інстанції, а лише безпосередньо сприйматися студентом від явища через певні форми, що відчужаються.

Коли викладач повідомляє студенту певний об'єм дидактичного матеріалу, студент одержує його в готовому вигляді, як, наприклад, бере у руки підручник. Він не одержує сенс (значення), а вже сам відтворює його, вкладаючи його конфігурації в своє власне поле свідомості, завдяки структурам смислоутворення і розуміння.

У науковій літературі і в педагогічній практиці існує чисто механічне розуміння, так званих, трьох ступенів пізнання (ознайомлення, пізнавання, зачування), на які розкладають і пізнання художніх творів. Такою була переважаюча тенденція в художньо–педагогічній освіті до 70–х років ХХ століття. З того часу в практиці художньої освіти з'явилося декілька тенденційних підходів до розвитку культури естетичного сприйняття – від пізнання окремих засобів виразності до сприйняття цілого. Від першого цілісного охоплення до розрізнення окремих засобів виразності і надалі до повнішого цілісного сприйняття – таким найбільш поширеним є підхід в сучасній практиці. Він ґрунтується на концепції поступовості сприйняття – від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики.

У розумінні мистецтва ми дотримуємося декілька іншої точки зору. На нашу думку, необхідно завжди йти від цілого; від розуміння суті і сенсу, які кожного разу можуть бути різними, залежно від афективно–емпатійних реакцій, емоційного стану, настрою індивіда. Тому у дитини найчастіше підсвідомо, а у вчителя усвідомлено виступають зв'язки з такими компонентами досвіду: вартовим, мовним, зоровим, життєвим, художньо–естетичним і тому подібне. Будь–який "методичний" розподіл почуттєвого суперечить суті сприйняття і розуміння естетичного, а отже не є характерним для уроків мистецтва і не відповідає професійному рівню художньо–педагогічної діяльності вчителів музики або образотворчого мистецтва.

Ефективність художньо–педагогічної взаємодії залежить від узгодженого сприйняття студентом і викладачем одного і того ж способу спілкування. Якщо це вдається не відразу, то вибираються ті способи, які задовольняють всі сторони, або діалогічне спілкування за ініціативою одного з двох суб'єктів – викладача або студента. У процесі розвитку педагогічної культури цей перелік видів художньо–педагогічного спілкування рефлексія співвідноситься з придбаним професійним досвідом, осмислюється. У ньому відбираються види, які найбільше відповідають стильовим особливостям художньо–педагогічної творчості викладача, вчителя, вихователя і приймаються на озброєння як інструменти педагогічної майстерності.

Художньо–педагогічне спілкування починається з мовного контакту, тому мовні уміння займають одне з провідних місць серед професійних здібностей педагога і студента. Їх основа – це навички сприйняття специфічної мови жанрів і видів мистецтва. Наявність знання мови мистецтва ми відносимо до інтенціонального аспекту культури художньо–педагогічного спілкування. Культурно–історична співвіднесена духовного досвіду учасників діалогічного спілкування важлива в плані перехрещення ціннісних структур цього досвіду, збігу рівнів усвідомлення художньо–естетичного змісту і сенсу художніх творів. У протилежному випадку художнє сприйняття перестає бути спілкуванням і зупиняється на рівні пошуків сюжетних ліній і пізнання життєвих ситуацій.

Художньо–педагогічне спілкування передбачає дієвість і ефективність, щодо професійного становлення майбутнього вчителя художніх дисциплін, в результаті рефлексії, яка може здійснюватися спільно суб'єктами виховного процесу, а також кожним з них індивідуально. Результатом педагогічного спілкування, де мала місце психологічна, методологічна і феноменологічна рефлексія, є зміни суб'єктивних характеристик потреб, установок, відносин, обігу, естетичних якостей, знань, умінь і навиків художньо–педагогічної діяльності, поведінки і тому подібне. Всі три рівні рефлексії яскраво виявляються в діалогічному спілкуванні. Діалог є найефективнішою формою художньо–педагогічного спілкування, найбільш релевантною для розвиваючих контактів між педагогом і студентом в їх опосередкованому спілкуванні з мистецтвом. Він є адекватним "суб'єкт–суб'єктному" характеру самої природи людських відносин.

Дві особи в стані діалогу з приводу художнього твору утворюють певний загальний естетико–педагогічний простір і протяжність у часі, єдина емоційна "подія", в якій вплив педагога на студента поступається місцем психологічній єдності суб'єктів. Отже, розвертається творчий процес художньо–педагогічного спілкування, створюються умови для саморозвитку у взаємодії і взаємотворчості.

Оволодіння рефлексивними діями дає можливість досягнути зміни в культурному розвитку особи, усвідомити механізми, які дають можливість підійнятися на новий рівень художньо–естетичного і художньо–педагогічного розвитку. У цьому напрямі повинна розвертатися взаємодія викладача і студента у процесі спілкування з мистецтвом. За таких умов, загальні пошуки сенсу художнього твору слід розглядати як специфічний процес духовної діяльності, як засіб художньо–естетичного спілкування і стимул до дії.

Такий підхід вигідно відрізняється від традиційної передачі знань про мистецтво і є особливістю художньо–педагогічного спілкування з метою професійного розвитку майбутніх вчителів музики. Він дає можливість ще в студентських роках визначити свою позицію і відношення, ціннісні орієнтації. Феноменологічно досягнути власне розуміння сенсів, закладених в художніх творах. Тобто зробити конкретні кроки у професійному становленні і, зрештою, навчитися робити такі кроки в подальшій професійній діяльності.

Діалогічний принцип і метод визначають психолого–педагогічний зміст розвиваючої стратегії педагогічного спілкування і взаємодії в системі "викладач – твор мистецтва – студент" при реалізації завдань професійної підготовки студента. Той же принцип є найбільш радикальним шляхом в самопізнанні і самовдосконаленні, де діалог відбувається між професійним і особовим "Я" суб'єкта. Він характеризується розкриттям потреб особи і можливостей в її професійному розвитку.

Діалог – спрямований на пошуки сенсу в системі "викладач – музика – студент", приводить до переживання і ухвалення нових цінностей, розвитку професійної свідомості майбутнього вчителя. Діалогічне спілкування сприяє сходженню студента до трьох екзистенціалів людського існування: духовності, свободи і відповідальності [7, с.87].

Дослідивши різні аспекти діалогічного спілкування в системі художньо–педагогічної підготовки майбутніх вчителів музики, ми мали на меті одержати дані про зміст, форми і характер спілкування, їх вплив на професійне становлення майбутнього вчителя, інші аспекти педагогічної взаємодії викладача і студентів в їх спілкуванні з мистецтвом. Було констатовано, що під час діалогу викладач і студент, як правило, обмінюються інформацією трьох типів:

- 1) про твор мистецтва (чи готовий студент до його виконання, як саме він повинен виконуватися, на що потрібно звернути увагу і тому подібне);
- 2) про те, які норми спілкування спостерігає той, хто говорить (про відношення студента до виконання завдань, саморозвитку, тобто спілкування з власним професійним "Я", як складатимуться відносини тепер і в майбутньому і тому подібне);
- 3) про свій внутрішній стан.

Інформація про внутрішній стан виявляється паралінгвістичними засобами: тон, міміка, жести, інтонації голоси і стильові особливості мови.

Конкретна художньо–педагогічна ситуація, яка виникає під час діалогу, викликає у студента певні асоціації. Вони відрізняються залежно від наявності тих або інших обмежень, від ступеня допустимої варіативності, наприклад, у лекції буде менше ідейних, стильових рефлексій, нормативних відхилень, чим на семінарському, практичному або індивідуальному занятті. Змінивши будь–яку з цих ознак, ми приводили ситуацію до порушення прийнятих у загальних рисах норм і змінювали спілкування настільки, що на цій основі виникала інша ситуація.

Дослідники діалогового спілкування в учбовому процесі підходили до цієї проблеми на основі розробки моделі "сенс–текст", виключаючи при цьому модель самого мистецтва, у сфері якого і відбувається діалог. Щоб спілкування виявилось можливим і рівномірним частоти висловів, між

всіма учасниками художньо–педагогічної ситуації необхідна спільність мови і знань про об'єкт і предмет художньо–педагогічної діяльності, відповідність емоційно–емпатійних реакцій, настроїв, спільності дій рефлексій.

Буде помилкою рахувати саме твір мистецтва, або художньо–педагогічний процес об'єктом і предметом художньо–педагогічного спілкування. В результаті діалогового спілкування відбувається детермінація системи зовнішніх впливів на особу і системи внутрішніх особових перетворень професійної свідомості особи. В умовах ВНЗ кожне таке спілкування, якщо воно не обмежується і не розпадається на рішення лише численної кількості часткових завдань, має об'єктом розвиток професійної культури студента, а предметом – його професійне становлення і формування педагогічної майстерності. Рівновага у спілкуванні, як правило, встановлює викладач, завданням якого є виконання всіх дидактичних норм щодо процесу навчання і спілкування з витвором мистецтва, зокрема, принципів високої художньої ідейності і доступності, дотримання технологічних вимог. Крім того, викладач і студент повинні дотримуватися ряду методичних установок: мати відомості один про одного, у першу чергу, про мету, наміри, здібності, можливості, систему понять і структуру знань, умінь і навичок (ЗУНи).

Для визначення інтенсивності діалогу в різних умовах спілкування ми провели опитування викладачів і студентів, метою якого було знайти ступінь інтенсивності діалогічного спілкування у області мистецтва і обігу суб'єктів навчально–виховного процесу до такого спілкування. Результати свідчать, що діалогічне спілкування формально визнається за ефективну більшість опитуваних (91,3% викладачів і 78,4% студентів). Разом з тим, з різних причин діалог не відбувається в 75% випадків. Натомість ми спостерігаємо переважно установки, пояснення, монологічні сентенції викладачів, в кращому разі спілкування на рівні "питання–відповіді".

Серед головних причин викладачі називають обмеженість часу і низький рівень культури художньо–естетичного спілкування студентів. ("Вони не можуть сформулювати свою думку про твір", "Поки вони придумують, що сказати, я вже двадцять разів встигну сама пояснити", "Я оцінюю, як він мислить, як відноситься до професії за наслідками виконання завдань і тому немає потреби витратити час на розмови"). Тобто спілкування в системі "викладач – твір мистецтва – студент" у нинішніх умовах ще не набуло досконалої форми і лише на 25% виконує роль чинника розвитку художньо–педагогічної культури і мінімально впливає на професійну підготовку і розвиток, а отже, є недостатньо ефективним у професійному становленні. Воно переважно направлене на передачу повідомлень, інформації, на засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок у сфері художніх дисциплін.

Таким чином, результати дослідження свідчать про незадовільний стан міжсуб'єктного художньо–педагогічного спілкування. Разом з тим, ми повинні констатувати, що в конкретних художньо–педагогічних ситуаціях діалогічне спілкування так чи інакше відбувається. Особливості кожної з них складаються об'єктивно, часом спонтанно і несподівано для суб'єктів спілкування, але умовою професійного розвитку є уміння викладача володіти ситуацією, направляти навчально–виховний процес на дії рефлексій у процесі діалогічного спілкування, забезпечувати ефективність самопізнання і самовдосконалення.

Створення художньо–педагогічних ситуацій традиційними методами і формами навчання припускає роботу безпосередньо з матеріалом предмету спілкування, тобто вивчення художніх творів виступає як складова власних проблем мистецтва і носить вузько когнітивний характер. У такому "навчанні мистецтву" переслідуються, як правило, навчальні цілі – *запам'ятати, навчитися відтворювати, виконати*. Переважає зовнішня художньої діяльності мотивація, яка стимулюється станом вимушеності та зовнішнім контролем. Інтегрувати її з виховною діяльністю надзвичайно важко. Сфера самореалізації особових функцій надзвичайно мала – це реакція на оцінку, мобілізація довільної уваги і пам'яті, а отже, надзвичайно звужуються можливості для розгортання дій рефлексій. Це однаково актуально і достатньо часто повторюється як в ситуації "викладач – твір мистецтва – студент", так і в ситуації "вчитель – музичний твір – учень", тобто в роботі з конкретним витвором мистецтва на уроці.

Студент–практикант і молодий учитель на етапах професійного становлення, як правило, наслідують у своїй художньо–педагогічній практиці наставникам. Якщо система професійної підготовки студента і його спілкування з викладачем спеціальних дисциплін носить вузько когнітивний характер, то інтеграції між його професійною (педагогічною) і спеціальною (художньою) підготовкою не відбувається в результаті обмеженості наочних установок.

Встановлено також, що інтеграції професійної і спеціальної підготовки, а зрештою, подальшому професійному становленню сприяє включення в систему зовнішніх впливів імітаційно–

ігрових ситуацій, коли задіяними стають структурні компоненти системи внутрішніх особових перетворень і професійне становлення здійснюється в структурі художньо–педагогічної діяльності, коли на практиці реалізує усвідомлюваний особовий сенс. Так, визначаючи естетичний зміст художніх творів, студенти засвоюють не тільки уміння і навички їх відтворення, засоби художньої виразності, або основні естетичні категорії, але і усвідомлюють педагогічну доцільність залучення цих творів у навчально–виховний процес.

Вивчаючи, наприклад, основні дидактичні принципи в курсі теорії педагогіки, рефлексія "приміряються" до застосування цих принципів у тренінгу, ділових іграх і під час самостійного проведення уроків мистецтва. Пізнання і самопізнання, включені в контекст особливо значущої художньо–педагогічної ситуації, надають ширшу мотивацію і смислову структуру. Разом з традиційною метою "запам'ятати і відтворити" виникає нова мета, яка заглиблює процес професійного становлення – "знайти сенс і осягнути суть" на шляху реального досягнення високого рівня педагогічної майстерності. За таких умов навчання придбає риси невимушеності, співпраці. Цілковито природно включаються процеси психологічної, феноменологічної і методологічної рефлексії, що відкриває можливості для створення і впровадження в педагогічну практику технології і методики професійного становлення вчителів, рушійний потенціал яких спирається на різноманітність дій рефлексій у конкретних ситуаціях.

Підготовка учителів музики і образотворчого мистецтва, їх професійне становлення відбувається в різних ситуаціях. Тобто в ситуаціях спілкування, які мають свої специфічні особливості і певним чином впливають на професійний розвиток особи педагога. Йдеться про спілкування студента з викладачем, студента і викладача з витворами мистецтва, студента–практиканта або вчителя з учнями і тому подібне. Залежно від характеру "прагматичного ефекту" діалогічного спілкування ми виділяємо такі художньо–педагогічні ситуації:

1) ситуації, пов'язані зі встановленням, підтримкою і роз'єднанням контакту між суб'єктами художньо–педагогічного спілкування (у тому числі і з витвором мистецтва), де рефлексія виконує роль констатуючої установки і сприяє ухваленню рішень;

2) ситуації, в якій мова того, хто говорить, направлена на пояснення особливостей витвору мистецтва, а дії рефлексій на визначення особливостей учасників діалогу, художньо–педагогічної ситуації;

3) ситуації, пов'язані з підтримкою емоційного стану суб'єктів (як з боку викладача, так і з боку студентів). У цій ситуації витвір мистецтва може виконувати домінуючу роль, як активатор певних емоційних станів, а рефлексій дії допомагають у визначенні оптимальних варіантів самокорекції та рішення проблемних питань;

4) ситуації, коли суб'єкти спілкування намагаються змінити психічний стан, емоційну атмосферу, напрям дій рефлексій у позитивну сторону;

5) ситуації, пов'язані з маскуванням того, хто говорить, власних поглядів від партнера через спілкування. Зокрема, найчастіше це імітація студентом високого рівня художньо–педагогічної культури або викладачем зацікавленого відношення до художнього твору і до студента, хоча насправді це не так або не зовсім так;

6) ситуації, в яких метою є спонукання співбесідника до немовних дій: виразному виконанню музичного твору з урахуванням авторських вимог або вимог викладача і власного розуміння художнього задуму; оцінної або виконавської інтерпретації, внесення радикальних змін зображається на полотні відповідно до традиції або бачення викладача;

7) ситуація, в якій викладач або студент намагається змінити об'єм і структуру знань співбесідника, напрям його мислення, відносини до художнього твору й інших суб'єктів спілкування, відношення до художньо–педагогічної діяльності.

На нашу думку, за оптимальних умов способи взаємодії у процесі художньо–педагогічного спілкування майбутніх учителів музики зумовлені дидактичними цілями, завданнями і принципами; змістом виховання і навчання; специфічними особливостями художньо–педагогічної освіти. Вони здійснюються за допомогою методів виховання і самовиховання. Останні реалізуються в спілкуванні викладача і студента з витвором мистецтва. Спілкування має цілеспрямований характер, зміст, форми і засоби організації. Той або інший метод навчання наперед визначає поєднання компонентів взаємодії викладача і студентів, його стійку структуру.

Взаємодія суб'єктів художньо–педагогічного спілкування в різноманітних ситуаціях має свої закономірності, які впливають з особливостей кожного суб'єкта (студент, мистецтво, викладач). Виявлення цих особливостей дає можливість підійти до встановлення оптимальних умов ефективного художньо–педагогічного спілкування в даній системі.

Результати проведених на констатуючому етапі досліджень дозволили знайти певні відмінності педагогічної взаємодії викладача і студентів в їх спілкуванні з мистецтвом. Було встановлено, що на практиці найчастіше використовується система "викладач – студент – витвір мистецтва", коли ініціатива належить викладачу і він повністю керує художньою діяльністю студента (планує, організовує, контролює роботу студентів, які лише реагують на його вказівки і зауваження). Часом все зводиться до постановки завдань і контролю за їх виконанням.

Жорстоке управління діяльністю студентів позбавляє їх ініціативи, знижує творчу самостійність, вимушує студента шукати у витворі мистецтва той зміст, який вкладає у нього викладач. За кількісними показниками така система використовується у 58,7% ситуацій, які спостерігалися згідно з планом наших досліджень впродовж 16 років. У цьому випадку, коли управління процесом художньо–педагогічного розвитку студента, здійснюється в рамках загальноприйнятих традицій і норм, або обмежується суб'єктивністю сприйняття мистецтва викладачем, останній диктує свою волю, нав'язує свою інтерпретацію, переконує студента в непогрішності своїх художньо–естетичних позицій. Студент вимушений або прийняти позицію викладача як власну, або імітувати згоду. Третій шлях – це звернутися до іншого педагога.

Система "*студент – твор мистецтва – викладач*" спостерігалася в 17% випадків. У цій системі ініціатором художньо–естетичної і педагогічної діяльності є студент. Викладач ставить перед студентами проблему і пропонує самим знайти способи її рішення, виконуючи при цьому роль консультативного координатора. Цей аспект відкриває для студента широкі творчі перспективи, створює умови для реалізації художньо–естетичних здібностей. На перший погляд він є перспективнішим у плані професійного становлення і розвитку творчих здібностей майбутнього педагога, але надлишок самостійності при обмеженій нагоді, недостатньому досвіді і хисткій естетичній позиції може привести до серйозних прорахунків у професійній підготовці і помилок у художньо–педагогічній практиці. А тому цей варіант педагогічного спілкування актуалізує проблему індивідуального підходу до кожного студента.

Система "*викладач – твор мистецтва – студент*" припускає активну участь у процесі спілкування і викладача, і студента. Одночасно витвір мистецтва стає суб'єктом спілкування, який вносить у взаємодію викладача і студента свій настрій, втілені в художньому образі думки і відчуття; разом з тим воно є засобом формування спільності естетичних позицій, поглядів, що сприяє розвитку естетичної культури майбутнього вчителя й інших складових його професійної культури. Особливістю такої взаємодії є постійний зворотний зв'язок, що забезпечує корекцію напрямів і способів функціонування естетичної свідомості з боку викладача. Це дає можливість своєчасно усувати помилки в процесі пізнання. В даному випадку зі всією повнотою розкривається принцип діалогічності. Провідною лінією, яка зумовлює діалогічність взаємодії викладача і студента, є суб'єкт–суб'єктне відношення, детерміновані виявленням естетичного змісту художніх творів і втілення цього змісту у власній художньо–педагогічній діяльності. Така спрямованість педагогічного спілкування ґрунтується на рівності позицій, взаємоповаги і довіри один до одного, до студента як до партнера по творчості. Викладач в цьому випадку не "виховує", не "повчає", а актуалізує, стимулює інтенції студента до професійного саморозвитку.

При цьому важливу роль виконують професійні якості викладача, його ціннісно–естетичні орієнтації, здібність до рефлексії, творчі здібності, уміння вибрати найбільш оптимальні форми художньо–педагогічної підготовки, уміння бачити перспективи професійного розвитку, уміння побудувати художньо–естетичне спілкування так, щоб атмосфера заняття не гальмувала творчий розвиток, не стримувала прояву творчої ініціативи, а сприяла її розквіту.

Систему "*викладач – твор мистецтва – студент*" ми вважаємо найперспективнішою, але за наслідками спостережень частота її використання не перевищує 24,3%. Отже, авторитарний стиль керівництва навчально–виховним процесом поки що залишається домінуючим, хоча за свідченнями суб'єктів спілкування він не влаштовує більшість опитаних реципієнтів.

Характер спілкування залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників. Тому ми ставили перед собою завдання досліджувати роль кожного з суб'єктів художньо–педагогічного спілкування.

Роль викладачів вищих педагогічних навчальних закладів раніше і у наш час переважно обмежується повідомленням інформації, постановкою завдань і стимулюванням студентів до їх виконання. Недостатність або відсутність у викладачів ефективної організації процесів міжособистісного естетичного спілкування, психологічного впливу відповідно з індивідуальними характеристиками студентів, пояснюється елементарним невмінням чітко визначити мету і завдання художньо–педагогічного спілкування, підібрати художні твори залежно від художньо–педагогічної ситуації. Невміння викладачів ефективно організувати естетичне спілкування із студентами

виявляється також в неадекватній оцінці здібностей і професійних якостей студента, невмінні розробити індивідуальну програму розвитку художньо–естетичної культури, в недотриманні технологічних вимог до професійної підготовки учителя художніх дисциплін, а, зрештою, і навчально–виховного процесу.

Відомий український дослідник Г.М. Падалка наводить факти, коли викладачі музики (диригування, гри на музичних інструментах, вокалу), прагнуть створити учня по своєму образу і подібності. Автор підкреслює, що "це не тільки скоує думку, уяву і фантазію, але і перекреслює будь–які спроби студента втілити власний задум, шукати нові рішення. У них навіть не виникає думки про те, що можна і самому щось написати, зіграти по–своєму або знайти оригінальний і виразний жест, підкреслити звучання того або іншого слова" [6, с.44].

Нам доводилося чути, як викладачі дорікають студентам: "Не так! Погано граєш. Потрібно більше працювати. Невже ти не відчуваєш музики?" і у той же час нічого не можуть зробити щодо організації діалогового спілкування, пошуків розуміння художньо–естетичного змісту і сенсу виконуваних творів. Разом з тим, є немало і позитивних прикладів, коли викладач підтримує якнайменші прояви ініціативи в інтерпретації художніх творів, схвально відгукується на вдалий жест, виразне виконання із застосуванням прийомів, які студент знайшов самостійно. Такий підхід безумовно сприяє професійному розвитку, вселяє в студента упевненість в собі і одночасно вимагає зробити ще один крок на шляху професійного становлення майбутнього вчителя. Наприклад, у типовій фразі "Молодець, зіграв по–своєму. Це добре!" досвідчені викладачі не ставлять крапку. Не зупиняють розвиток художньо–педагогічної ситуації, а захоплено питають: "Як Вам це вдалося? Чи не могли б пояснити як Ви цього дійшли?". Такий поворот спонукає до дій рефлексій. Мотивує потребу в самовдосконаленні. Включає зворотний зв'язок і відкриває можливості для розгортання діалогічного спілкування.

Врахувавши важливість такого регулятивного чинника як діалогічне спілкування, ми намагалися визначити характер особових установок студентів при спілкуванні з викладачами, мистецтвом, учнями, а також міжособистісних відносинах і самоспілкування з власним "Я". Разом з тим, найчастіше нам доводилося констатувати, що, незважаючи на значну кількість декларативних заяв про важливість особистісно орієнтованого підходу і гуманізації міжособистісних відносин, спілкування викладача і студентів розглядається з позицій інформаційно–комунікативного підходу, який ґрунтується на накопиченні інформації.

З метою зіставлення результатів художньо–педагогічної діяльності різних викладачів художніх факультетів ми із загального числа об'єктів спостереження виділили ті, де домінуючим було діалогічне спілкування, яке здійснювалося на особистісно орієнтованому підході. Результати спостережень підтвердили наше припущення про те, що застосування інформаційно–комунікативного підходу до спілкування з витворами мистецтва є неправильним, якщо спілкування інтерпретується по аналогії з простим "одностороннім" рухом інформації. При обміні інформацією між педагогом і студентом відбувається взаємодія їх ідеалів, особливостей психології мислення, способів руху свідомості. Кожний з них є активним, діяльним елементом взаємодіючої системи комунікації. Обоюсторонній обмін інформацією обов'язково має на увазі налагодження взаємних контактів. Педагог, направляючи студенту естетичну інформацію, як правило, повинен враховувати ступінь активності самого студента, його потреб, інтересів і тому подібне. Ця орієнтація торкається і власних установок викладача – естетичних, психологічних, ціннісних. За таких умов студент відповідає на одержану інформацію реакцією, яка підтверджує наявність акту спілкування.

На таких позиціях взаєморозуміння між педагогом і студентом ґрунтується на існуванні загальноприйнятої і загальнодоступної системи значень, які містяться в естетичній інформації.

Таким чином, відбувається інтеріоризація діалогу. Можна вважати, що незалежно від того, як одна сторона відповідає на поведінку інших сторін, як правило, виникає "діалог цінностей" (А. Гжегорчик), які реалізуються в спілкуванні. Якщо у однієї із сторін виявляється естетична цінність, то вона може сприйматися іншою стороною. Але, разом з тим, не слід забувати, що розуміння сенсу не передається ззовні, сенс студент повинен знайти сам, використовуючи можливості саморефлексії.

Література

1. Лебідь І.В. Аксиологічна проблематика в педагогіці. // Зб. наук. праць, ч. II. Уманського ДПУ. – К., 2005. – с.195–202.
2. Коваль Л.Г. Взаємодія вчителя і естетичних відносин засобами музичного мистецтва, що вчать в процесі формування: Дисс. д–ра пед. наук: 13.00.01 / Київ. гос. ун–т ім. М. Драгоманова. – К., 1991. – 430 с.

3. Колишева Т.А. Підготовка вчителя музики до професійно–особової рефлексії в системі вищої педагогічної освіти: Автореф. дисс д–ра пед. наук: 13.00.02, 19.00.07 / Моск. гос. пед. ун–т. – М., 1997. – 51 с.
4. Кушнір В.А. Рівні розуміння і сприймання педагогічного процесу // Людинознавчі студії: Зб. наук. праць Дрогобицького державного ун–ту ім. Івана Франка. – Дрогобич: Вимір, 2001. – Вип. 3. – С. 164 – 173.
5. Лекторский В. А. Субъект, объект, познание. – М.: Политиздат, 1980. – 359 с.
6. Падалка Г.М. Вчитель, музика, діти. – К.: Музична Україна, 1982. –144 с.
7. Франкл В.В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогрес, 1990. – 360 с.

Резюме

Развитие педагогического мастерства – процесс, детерминированный многими факторами. Он требует разностороннего подхода. Два из них – аксеологический и акмеологический – непосредственно направлены на формирование профессионального сознания будущего учителя. В статье рассматриваются теоретические особенности такого двустороннего подхода и пути реализации выдвинутых теоретических положений о формировании педагогического мастерства будущих учителей музыки и изобразительного искусства.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, аксеологический и акмеологический аспекты, учитель музыки, учитель изобразительного искусства.

Summary

Development of pedagogical trade is a process determined by many factors. It requires a versatile approach. Two of them aksyological and akmeological are directed on forming the professional consciousness of a future teacher. In the article the theoretical features of the bilateral approach and the ways of realization of the theoretical positions are examined.

Key words: pedagogical skillfulness, aksyological and akmeological aspects, Musi teacher, Arts teacher.

УДК 378

О.М. Семенов

МОВНА ОСОБИСТІТЬ ПЕДАГОГА–ДОСЛІДНИКА В СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ ПАРАДИГМІ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано шляхи формування мовної особистості майбутнього педагога–дослідника у науково–дослідній лабораторії викладача.

Ключові слова: педагог–дослідник, науково–дослідна лабораторія, мовна особистість, майбутній педагог.

Стрімкий розвиток науки посилив увагу до формування кадрового науково–дослідницького потенціалу якісно нового рівня. Разом з позитивом і стрімким зростанням кількості дослідників, такі процеси, на жаль, супроводжуються і негативними ознаками. Маємо сьогодні констатувати дефіцит не лише методологічної культури, а й мовної. Але ж не менш важливими є вміння педагога вільно, нормативно послуговуватися національною науковою мовою в усіх її підстилях, представляти аналітико–синтетичну інформацію та адекватно викладати її як у письмовій, так і в усній формах. Сьогодні нарешті заактуалізувало слова українського вченого І.Огієнка про те, що "наука чужою мовою не пускає в людині глибокого коріння".

Лінгвістичні особливості наукових, науково–технічних текстів стали об'єктом досліджень І.Гавриш, Н.Зелінської, А. Коваль, Н. Непійводи, Г.Онуфрієнко, М. Пещак, Н. Синельникової, А. Суперанської та ін. Мову мову наукових праць відомих учених, письменників, громадських діячів аналізують В. Деркач, Г. Дядюра, С. Ракитіна, Є.Регушевський, П. Селігей, І. Синиця, К. Тищенко. Розвитку культури наукової української мови частково присвячені роботи Л. Кравець, Л. Мацько, Т. Симоненко, Л. Струганець. Ці та інші аналізовані праці становлять джерельну базу для з'ясування впливу освітніх тенденцій на формування мовної особистості педагога–дослідника у вищій школі, визначення педагогічних умов формування означеної якості шляхом залучення до науково–дослідної лабораторії викладача.

Серед тенденцій, що тою чи іншою мірою впливають на формування мовної особистості педагога–дослідника, – культурологічний та антропоцентричний підходи до науково–дослідницької діяльності, інтегративність освіти з наукою, культурою, мистецтвом, діалогізм, комп'ютеризація. Зупинимося коротко на останній.

Українським мовно–інформаційним фондом (директор – академік В. Широков) в онлайн-варіанті розроблена інтегрована лексикографічна система “Словники України”, де представлені п'ять словників – орфографічний, транскрипції, фразеологічний, синонімів та антонімів. Створюється також новий 20– томний тлумачний словник української мови, який дасть змогу вибудовувати систему семантичного маркування. Інтелектуальну пошукову систему планують спорядити акустичними функціями, а ілюстративну частину буде розширено шляхом додавання медіафрагментів — графіки, анімації, відео тощо. Така інформаційно–лінгвістична система функціонуватиме і як дослідницька. Вона дозволить проводити дослідження з комунікативної, когнітивної лексикографії та культури мови.

Якісна риса сьогодення – це діалогова взаємодія викладача–науковця і студента–дослідника. Саме науковий діалог допомагає формувати самостійність, відповідальність, відкритість, спонукає до розвитку мовленнєвих умінь представити власну думку в гармонії форми і змісту, зіставити її з думкою іншого автора, володіти реплікою і паузою, вербальними і невербальними засобами вираження спеціальних реалей, категорій і понять, стимулює процес самовдосконалення, саморозвитку і постійного оновлення.

Найкраще такий діалог, як показує досвід, відбувається в науково–дослідній лабораторії викладача. В умовах тенденції до університетизації педагогічної освіти, профілізації загальноосвітніх навчальних закладів така лабораторія дозволяє поглибити знання студентів про науковий стиль української мови, розширити уявлення про українську наукову мову, опанувати технології роботи із сучасним українським науковим текстом, активізувати самостійний науковий пошук. На етапі бакалавра науково–дослідна лабораторія викладача може стати школою основ наукової культури, наукового мислення, гуманістичного виховання, опанування освітніх інновацій, "діалогу культур", на етапі спеціаліста – лабораторією науково–педагогічної майстерності і творчості, на етапі підготовки магістра – школою оволодіння технологією дослідницької діяльності.

Інтернет–сайти українських, російських, американських, французьких, польських університетів указують на дедалі активнішу участь студентів–філологів у діяльності науково–дослідних лабораторій, які досліджують проблеми народної культури, лінгвоекотології, мовної культури, лінгвокраєзнавства, проводять лексикографічні дослідження, апробують нові технології навчання мови, в тому числі інформаційні. Серед вагомих результатів участі студентів у таких наукових пошуках – набуте критичне, творче мислення, аналітико–синтетичні здібності, уміння проводити наукову дискусію, розвиток особистісно–психологічних особливостей.

Концептуальна ідея діяльності науково–дослідної лабораторії "Формування культуромовної особистості майбутнього вчителя української мови і літератури", що функціонує під нашим керівництвом у Глухівському ДПУ, – ствердження пріоритету наукового діалогу із студентами з метою проведення спільного пошуку в галузі етнокультури Східного Полісся. Принципами реалізації концептуальної ідеї лабораторії визначено: взаємозв'язок навчальної і наукової діяльності, наступність (до творчого пошуку залучаються студенти від першого по останній курс), етнокультурознавчий, особистісно–діяльнісний підходи, педагогіка співпраці і співтворчості, креативність, розвиток здібностей; орієнтація на кінцевий результат (захист наукової роботи, публікація у науковому збірнику, участь у конкурсі наукових робіт, виступ на конференції). Беручи участь у пошуковій діяльності, студенти усвідомлено керуються принципом відповідності. На основі цього принципу встановлюються зв'язки наступності між науковими дослідженнями: курсовим – дипломним – магістерським.

Функціональна діяльність лабораторії підпорядкована наступним цілям:

– *науково–дослідницькій* – вивчення культурологічних, етнолінгвістичних факторів впливу на формування мовної особистості; проведення історико–фольклорних, етнографічних, лінгвокультуро–, лінгвокраєзнавчих, соціолінгвістичних, літературно–краєзнавчих досліджень; створення фольклорно–діалектного атласу Сумської області;

– *навчально–методичній* – підготовка методичного забезпечення мовно–літературних курсів і спецкурсів з етнолінгводидактики з урахуванням освітніх інновацій; організація і проведення навчальних і педагогічних практик; керівництво науковими роботами учнів, курсовими, дипломними, магістерськими роботами студентів;

– *освітньо-виховній* – проведення виховних заходів, фольклорно-етнографічних виставок, олімпіад, конкурсів, екскурсій, мовних вікторин; здійснення профорієнтаційної роботи з учнями загальноосвітніх закладів і педагогічних коледжів, популяризація нових освітніх технологій, передового педагогічного досвіду; надання методичної допомоги шкільним науковим товариствам;

– *науково-організаційній* – здійснення розробки, апробації, експертизи і впровадження інноваційних освітніх технологій у систему мовно-літературної, методичної, психолого-педагогічної підготовки вчителів-словесників; вивчення досвіду взаємодії загальноосвітньої школи, закладів нового типу і філологічних факультетів педуніверситетів щодо формування культуромовної особистості, естетичного виховання учнівської і студентської молоді; проведення методологічних, науково-практичних семінарів, "круглих столів", конференцій, зустрічей з мовознавцями, етнографами, фольклористами України. Заходи відбуваються за активної участі студентів – членів лабораторії, які виступають у ролі організаторів, дослідників, експериментаторів, доповідачів. Така форма, вважає більшість наших вихованців, сприяє формуванню їх дослідницької, комунікативної компетенції, поглибленню психологічної та педагогічної компетенції: вони більш виважено обирають тему наукового дослідження, ґрунтовніше опрацьовують літературні джерела, намагаються досягнути культуру мови наукового виступу, педагогіку толерантної дискусії тощо;

– *інформаційно-технологічній* – створення електронних посібників, інформаційно-пошукової системи "Традиційна культура Східного Полісся", електронного каталогу та повнотекстової бази курсових, дипломних, магістерських робіт; створення відеотеки фольклорно-діалектологічної, етнографічної практик. Зокрема на Web-сторінках електронного посібника "*Наукова робота студентів-філологів*" (для студентів 1–5 курсів, магістрантів) представлено особливості виконання й оформлення наукових робіт із сучасної української літературної мови, історії української літератури, методики викладання української мови і літератури, мова і стиль досліджень. Наприклад, модулі „Мовні огріхи в науковій роботі” та „Вибір слова” зосереджують увагу користувачів на типових недоліках у наукових дослідженнях, т.зв. „наукових” епітетах, які допомагають уникнути небажаних повторів, увиразнюють авторську думку, а також на культурі публічного захисту, особистості молодого дослідника.

Інформаційно-пошукова система "Традиційна культура Східного Полісся" (див. рис. 1) представляє комплекс навчально-організаційних і навчально-методичних матеріалів для проведення практик. Web-сторінка "Студентські експедиції" презентує матеріал фольклорних експедицій сіл Сумської, Чернігівської областей. Електронна сторінка "Науково-дослідна робота" подає теми рефератів, зразки планів і вступних частин дипломних і магістерських проектів, побудованих на етнолінгвістичній, лінгвокультурологічній основі. Система збагачена елементами аудіовізуальної інформації, представлена у формі фотографій, народних пісень Сумщини. Експертне оцінювання допомогло здійснити подальшу ґрунтовну корекцію змісту системи, вдосконалити її комп'ютерну презентацію.

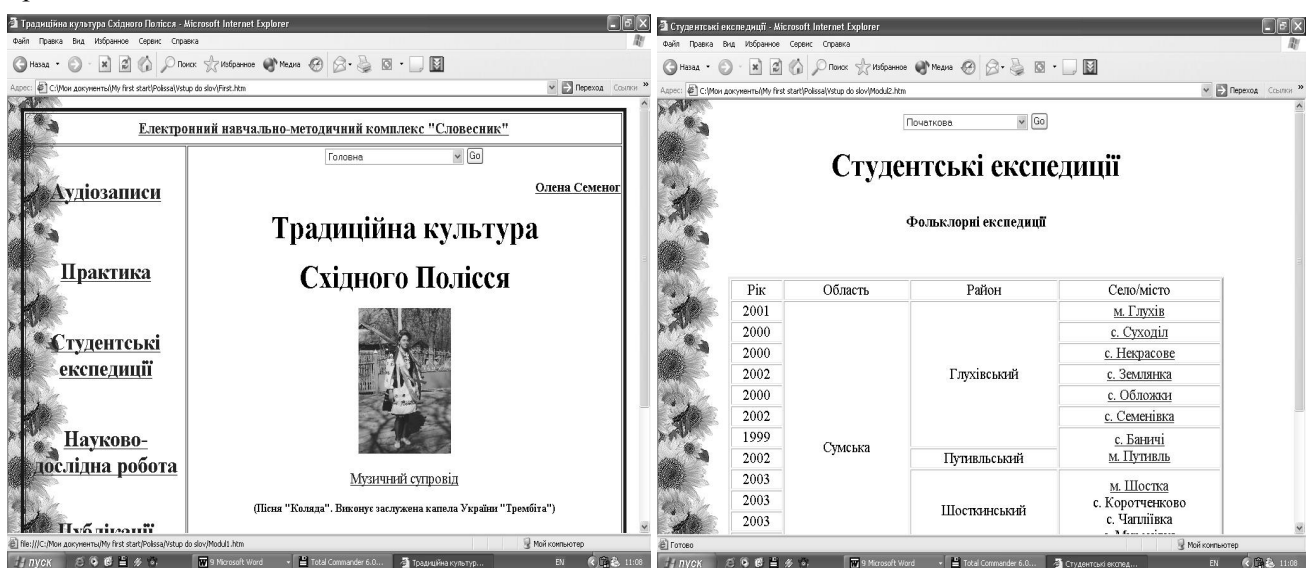


Рис. 1 Web-сторінка "*Інформаційно-пошукова система "Традиційна культура Східного Полісся"*"

Робота лабораторії здійснюється у фольклорно-етнографічному, соціолінгвістичному, лінгвокультурологічному, літературно-краєзнавчому та методичному напрямках. Зокрема, секція

лінгвокультурознавчих, лінгвокраєзнавчих досліджень представлена дипломними і магістерськими роботами "Лінгвістичне краєзнавство як засіб виховання національно-мовної особистості учнівської молоді", "Формування культурознавої компетенції майбутніх учителів-словесників (на матеріалі народознавчих дисциплін)", "Формування лінгвокультурознавої компетенції студента-філолога", "Культурознавчий аспект у викладанні української літератури в гімназії", "Мовний етикет жителів Глухівщини", "Назви спорідненості і родинних зв'язків". Секція *соціолінгвістичних досліджень* – "Формування мовної поведінки особистості студента в умовах білінгвізму".

Кожне з досліджень представляє ґрунтовний аналіз традиційної культури жителів відповідного регіону (майже всі роботи підсилені відеозаписами), експериментальну спробу впровадження цього матеріалу у шкільній і студентській аудиторії, виступає своєрідним методичним порадищем для вчителів української мови і літератури щодо формування культуромовних особистостей молодих громадян і патріотів України. Лабораторія дає можливість організувати пошуково-дослідницьку діяльність, створити особливу творчу атмосферу, що забезпечує самостійність мислення студентів, сприяє їх науковій ініціативі, простежити динаміку формування дослідницької компетенції.

У науково-дослідній лабораторії здійснюється підготовка до участі в наукових конференціях, мета яких – не лише підтвердити належний рівень виконаної наукової роботи, а й показати студента-дослідника як мовну толерантну особистість. Саме на таких заходах, під час наукових дискусій виробляється самостійність, оригінальність висловлювання, вміння обґрунтовувати чи спростовувати хибні думки, здійснюється опанування мистецтвом аргументованої полеміки. Цим самим набувається професійний досвід, відбувається суспільне визнання в середовищі фахівців.

Належну увагу приділяємо насамперед опануванню палітри мовних засобів, фахової метамови (композиційно-жанрових форм текстотворення тощо). Навчаємо дослідників складати конспект промови, опанувати "секрети" логічної емоційно-образної виразності.

Робота над науковою доповіддю чи виступом зобов'язує автора бути обізнаним з науковою літературою за досліджуваною проблемою, вміти здійснювати науковий пошук (аналізувати, аргументувати, порівнювати, викладати зміст за чинними нормами наукової української мови), дисциплінує вчасне виконання наукової роботи, стимулює систематизацію дослідного навчального матеріалу, стилістичне редагування з метою надання тексту чіткої логічної структури, викладу власних поглядів на певні питання, висновків і пропозицій.

Важливою передумовою публічного виголошення доповіді є опанування засобів усної і писемної культури наукової мови, зокрема таких характерних особливостей, як формально-логічний спосіб викладу матеріалу, наявність спеціальної термінології використання якої вимагає особливої точності, наявності міркувань, обґрунтування висновків тощо.

При написанні й оформленні наукового тексту звертаємо увагу студентів-філологів на смислову завершеність, цілісність, аргументацію основних положень роботи достатньою кількістю фактичного матеріалу, правильне оформлення цитат і посилань, лаконічність викладу, логічну послідовність, смисловий і стилістичний взаємозв'язок. Такий текст характеризується цілісною внутрішньою організацією, тобто має такі лексико-граматичні та структурні засоби, що роблять його доступним для розуміння при читанні, усвідомлення й запам'ятовування інформації для подальшої її репрезентації.

При написанні наукового тексту урізноманітнюємо палітру мовних засобів (слів, словосполучень, виразів), вибір яких повинен залежати від смислових відношень між частинами сформульованої думки. Наукова робота, виступ вимагають оперувати вміннями добирати епітети до широко вживаних термінів. Зокрема, *дослідження* – наукове, об'єктивне, теоретичне, експериментальне, дослідне, загальне, конкретне, фундаментальне, систематичне, поглиблене, глибоке, актуальне, серйозне, цінне;

питання – актуальне, принципове, теоретичне, практичне, загальне, конкретне, важливе, складне, спірне, правомірне;

спостереження – наукові, об'єктивні, спеціальні, візуальні, ретельні, численні, систематичні, важливі, подальші, проведені.

мета – важлива, головна, наукова, практична, конкретна, реальна, поставлена, вказана;

завдання – першочергові, найближчі, кінцеві, поставлені, вузлові, особливі, конкретні, визначені; важливо дослідити, проаналізувати, визначити, з'ясувати, простежити, експериментально перевірити.

Важливим засобом вираження логічних зв'язків є спеціальні функціонально-стилістичні засоби, які вказують:

на послідовність розвитку думки (спочатку, перш за все, потім, по–перше),
заперечення (разом з тим, але, тоді як, однак),
просторово–часові ознаки (тепер, зараз, тут, там, навколо, тоді, в той час, поряд, щойно, потім, перед тим, завжди);

причиново–наслідкові та умовно–наслідкові відношення між частинами інформації (але, проте, однак, зате, тому, тим самим, значить, внаслідок цього, завдяки цьому, у зв'язку з цим, залежно від цього, в такому разі, таким чином, тому, завдяки цьому, крім того);

зв'язок з попередніми частинами інформації (як уже зазначалося, як показав аналіз, як було показано вище, разом з тим, доречно, до речі, враховано, взято до уваги, попередній, останній, наступний розділ, проаналізований, досліджений, описаний матеріал, згаданий, зазначений, викладений, знайдений, помічений, наведений вираз, у процесі опрацювання належних питань, як згадувалося вище; не зупиняючись на інших прикладах, нагадаємо; припустімо; виключно для прикладу візьмемо; виклад результатів дослідження, нових відомостей, застосування їх на практиці, подати цілком конкретні вказівки; це, безперечно, негативно позначається; отже, в більшості випадків має місце);

пояснення, уточнення, виділення окремого (наприклад, так, зокрема, а саме, тільки лише, навіть, адже, іншими словами, точніше кажучи, причому, притому);

заклучна частина, висновки (отже, таким чином, одним словом, із цього видно, з цього випливає, точніше кажучи, іншими словами, аналіз підтверджує, з опису видно, з одного боку, з іншого боку, і все ж, на завершення, можна підсумувати, слід підкреслити, отже, є підстави твердити, що, у результаті можна прийти до висновку, на основі цього ми переконуємось в тому, що; узагальнюючи сказане, ці дані свідчать про те).

На заняттях–діалогах, дискусіях, семінарах пропонуємо низку різноманітних завдань і тренінгів. Це може бути робота з літературними джерелами, стилістичне оформлення виступу, наукової статті до збірника, побудова діалогу з наукової проблеми (визначення мети діалогу, встановлення контакту із співрозмовниками, наведення доказів на захист власних ідей, прогнозування прийомів утримання уваги співрозмовників, дотримання правил наукового етикету), підготовка презентаційних технологій (слайдів, діаграм, графіків), пошук можливих помилок у методиці дослідження, узагальнення отриманих результатів тощо. Саме так студенти перевіряють знання предмету власного дослідження, здатність проводити експеримент і пояснювати отримані результати, вчать викладати зміст наукової роботи за відведений час, будувати питання колезі–доповідачеві, раціонально використовувати наочність.

Аналіз діяльності науково–дослідної лабораторії показує, що ефективними педагогічними умовами формування майбутнього педагога–дослідника як мовної особистості можуть уповні стати висока мовна культура викладача–наставника; залучення студента до діяльності наукової лабораторії викладача; орієнтація студента на розвиток сучасного стилю наукового мислення; проблематизація змісту навчального матеріалу; інформаційне забезпечення науково–дослідної роботи студента.

Резюме

В статті проаналізовані пути формування языковой личности будущего педагога–исследователя у научно–исследовательской лаборатории.

Ключевые слова: педагог–исследователь, научно–исследовательская лаборатория, языковая личность, будущий педагог.

Summary

The ways of forming the language personality of the intending teacher – researcher at the professors research laboratory are analyzed in the article.

Key words: teacher–researcher, research laboratory, language personality, intending teacher.

**ОСОБЛИВОСТІ АМЕРИКАНСЬКОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ**

Автор статті досліджує особливості американської моделі підготовки фахівців соціальної роботи вищої кваліфікації. Детально зупиняється на рівнях бакалаврату, магістратури, докторантури.

Ключові слова: бакалавр, магістр, доктор соціальної служби, тривірнева підготовка.

Проблема підготовки соціальних працівників у США стала предметом дослідження учених (М.Баркер, Р.Вітінгтон, М.Доуел, Ч.Казетта, А.Кадушкін, А.Мінахан, Дж.Районд, С.Шардлоу, Ф.Шервіш, Б.Шіфор), а також українських науковців (Н.Собчак, В.Тименко, Л.Віннікова та ін.).

Як свідчать результати вивчення, сьогодні підготовку соціальних працівників у США здійснюють школи соціальної роботи, коледжі та університети. Програмами передбачено три рівні підготовки: ступінь бакалавра, магістра та доктора соціальної роботи. У США функціонують 455 акредитованих програм на рівні бакалавріату і 174 на рівні магістратури; підготовку докторів соціальної роботи здійснюється за 61 програмою [13]. За програмою вищої школи навчалися близько 41 тис. студентів, магістратури – близько 31 тис.; 2 тис. студентів були зареєстровані за 53 докторськими програмами [13].

Сучасна тривірнева система підготовки соціальних працівників у США формувалась протягом майже столітнього періоду і остаточно оформилась лише в середині 80-х років минулого століття. Саме у цей період відбулось включення програм підготовки бакалаврів до системи вищої освіти, що стало вирішальним чинником розвитку соціальної освіти.

Протягом останніх років у США спостерігається зростання кількості не лише традиційних програм підготовки фахівців, але й програм інноваційного типу, які пропонують навчання з використанням технологій дистанційного навчання. Проте кількість таких програм поки що незначна і становить 14% від загальної кількості діючих програм підготовки соціальних працівників; на початку 2004 року – 23% [13].

У провідних університетах країни – таких, як Католицький – у Вашингтоні; Фордхем, Хантер, Колумбійський – у Нью-Йорку; Бостонський, Каліфорнійський та інших – здійснюють підготовку спеціалістів для соціальної сфери. Окремі університети акредитовані для підготовки фахівців усіх трьох рівнів, інші пропонують лише програму бакалавра, магістра або доктора. [15].

Для здобуття ступеня бакалавра потрібно успішно пройти 4-річний курс навчання у коледжі або школі соціальної роботи, яка здійснює підготовку за програмою, акредитованою Радою з освіти соціальних працівників. Для вступу на навчання майбутній студент повинен успішно пройти співбесіду і тестування базових знань [8, с.146–150].

У США навчальна програма підготовки бакалаврів включає такі професійні базові теми: 1) поведінка людини і соціальне оточення; 2) політика і служби соціального забезпечення; 3) теорія і практика соціальної роботи; 4) цінності та етика; 5) дослідницька робота; 6) польовий практикум. Зміст кожної з цих тем наповнюється навчальними курсами гуманітарних дисциплін, провідне місце серед яких відводиться соціальним та біологічним наукам (соціології, біології, фізіології, психології, філософії, політології, економіці, антропології, історії та ін.) [10].

Кожний навчальний план включає інформацію про політику держави і служби соціального забезпечення в масштабах країни. Студенти вивчають структуру і функціонування різних соціальних служб, історію інституцій соціального забезпечення і закладів соціальної роботи, які здійснюють професійну діяльність. Курси з практики соціальної роботи передбачають вивчення різних методів і моделей впливу. Зміст цих курсів передбачає вивчення теорії дослідження і досвіду практики соціальної роботи [12].

Під час навчання у бакалавріаті студенти мають можливість проходити практику в агентствах і організаціях під керівництвом досвідчених фахівців. Бакалаври соціальної роботи після завершення основної підготовки можуть або розпочати свою професійну діяльність як соціальні працівники загальної спеціалізації, або продовжити навчання у магістратурі (аспірантська освіта) і отримати одну з двох можливих на рівні магістра професійних кваліфікацій – досвідченого спеціаліста або незалежного практика [5, с.81].

Навчання в магістратурі триває два роки, якщо студенти навчаються за повним тижневим навантаженням, і чотири – за неповним. Перший рік присвячується поглибленому вивченню теорії і практики соціальної роботи. Особливо поглиблено здійснюється вивчення спеціалізованих предметів

– соціальної політики, соціальної економіки, соціального права, соціальної психології, геронтології, методів соціальної роботи. Другий рік використовується для спеціалізації та вдосконалення рівня фахової підготовки на практиці [7, с.111–112].

Під час оволодіння магістерськими програмами широко використовується варіативний підхід, який дає право досвідченим соціальним працівникам отримати диплом магістра, навчаючись за скороченими програмами, а особам, які мають диплом бакалавра акредитованого навчального закладу, – навчатися лише протягом другого року.

На рівні магістратури кожна програма має базовий компонент і “концентрацію”. Особливість освіти цього рівня полягає в тому, що “концентрація” може бути організована навколо польового практикуму, проблемної галузі, груп ризику, методів чи принципів впливу, умов і напрямків практики або поєднання будь-яких перерахованих вище аспектів. Навчальний план з дослідної роботи ґрунтується на науковому підході до практики соціальної роботи і передбачає кількісні та якісні методи їх систематичної оцінки [7, с.115–117].

Після закінчення магістратури спеціаліст отримує загальну спеціалізацію, а також є фахівцем в одному з напрямків чи у певній сфері діяльності соціальної роботи. Поширеними спеціалізаціями на рівні магістратури є робота з окремими індивідами, сім'ями та групами. Таку спеціалізацію ще називають безпосередньою практикою або втручанням на мікрорівні. Крім певного напрямку роботи, спеціалізацію можна обрати у певній сфері діяльності соціальної роботи: робота з людьми похилого віку, робота у центрах здоров'я, сімейних службах, соціальних службах на підприємствах, робота з дітьми, з розумово відсталими людьми або людьми з порушеннями психіки, робота у середовищі корекції поведінки чи кримінально покараних тощо.

Для отримання кваліфікації незалежного практика, потрібно, окрім диплому магістра, успішно пройти дворічний досвід практичної діяльності, отримати рекомендації кваліфікованих спеціалістів та результативно здати письмовий іспит, який проводиться під наглядом Національної асоціації соціальних працівників. Незалежний практик має право займатися приватною діяльністю, може займати керівні посади, здійснювати керівництво програмами, викладати і консультувати [9, с. 420–425].

Завершальним етапом у підготовці фахівців соціальної роботи є навчання в докторантурі. У США існують три варіанти отримання диплому доктора соціальної роботи:

- як викладача із індивідуальної соціальної роботи, новатора, дослідника та адміністратора соціальних служб, який бажає працювати в системі розробки і реалізації соціальних програм;
- підготовка до кар'єри дослідника соціальної роботи і викладача у сфері досліджень;
- підготовка до кар'єри у сфері розвитку і розробки програм соціального планування, реалізації соціальної політики, організації комунальних служб і планування на рівні громади, виконання адміністративних функцій або викладання у цих сферах [2, с.152].

Головна мета докторантури – підготовка вчених, які могли б розвивати теоретичні засади соціальної роботи. Тому зміст навчальних програм на рівні докторантури має теоретичне спрямування. Здобувачі докторського ступеня вивчають теми, що стосуються методів досліджень, питань соціальної політики, проблем суспільних наук, теорії розвитку знань у процесі польової практики тощо. Навчання в докторантурі триває 2–3 роки і завершується захистом дисертації з обраної соціальної проблеми. Навчальна програма для підготовки фахівців соціальної роботи із докторським ступенем, як правило, включає: обов'язкові курси (методологія дослідження, статистика, історія і філософія соціальної роботи, проблеми безпосередньої практики соціальної роботи, проблеми управління та організації громади та ін.); курси за вибором; дисертаційне дослідження [7, с.140–142].

Особи, які навчалися за програмою, орієнтованою на здійснення дослідницької діяльності, після закінчення докторантури отримують звання доктора філософії, а ті, що спеціалізувалися у певній сфері соціальної роботи, – звання доктора соціальної роботи.

Докторські програми акредитуються від національної організації “Групи вдосконалення докторантури у сфері соціальної роботи”, відповідальної за якість і рівень підготовки. Акредитацію вищої школи і магістратури у США здійснює офіційний орган – Рада з підготовки соціальних працівників, яка визначає стандарт їх підготовки. “Положення про політику в галузі навчальних планів” декларує, що завдання підготовки соціальних працівників полягає в тому, щоб навчити студентів комплексно інтегрувати знання, цінності і навички у своїй професії [8].

Як свідчать матеріали досліджень, у США протягом останніх років не спостерігається тенденції росту кількості випускників докторських програм із соціальної роботи, у той час як кількість програм із соціальної роботи на рівні бакалавріату і магістратури поступово зростає [14].

Значна увага в цій країні приділяється питанням досягнення налагодженої взаємодії трьох системотворних складових професійної соціальної освіти: навчального закладу (коледжу чи університету), професійної сфери соціального обслуговування та керівних структур і соціальних інститутів, які здійснюють соціальне замовлення [6, с.40].

На думку американських учених У.Шіфера та Е.Дженкінса, наріжним каменем професійної підготовки спеціаліста для соціальної сфери і тим фундаментом, на якому базується надання висококваліфікованих соціальних послуг, є практичне навчання [4]. Практичне навчання майбутніх фахівців соціальної роботи організується здебільшого на основі таких трьох підходів: наставницького, академічного та інтегративного.

На відміну від більшості європейських країн, де протягом останніх двох десятиліть простежується тенденція до звільнення шкіл соціальної роботи від впливу церкви, у США, навпаки, продовжує зростати кількість програм, які діють під егідою католицької церкви. Так, у США діють більше 50 акредитованих католицьких програм підготовки бакалаврів соціальної роботи, що становило 13,9% від 375 акредитованих на загальнонаціональному рівні програм [11].

Основними принципами американської системи підготовки фахівців для соціальної роботи є – висока якість навчальних програм, варіативність (спеціалізація) і безперервність навчання.

До сучасних тенденцій у сфері соціальної освіти США можна віднести зміни у виборі сфер спеціалізації студентів. Чітко простежується тенденція зменшення кількості студентів магістратури, які обирають роботу у сфері геронтології, сфері дитячого добробуту (що є особливо тривожним у ситуації зростання кількості випадків дитячого насильства, існування проблем, пов'язаних із нестабільністю прийомних сімей, а також проблем, пов'язаних з усиновленням дітей та доглядом за ними); у сферах пенітенціарної соціальної роботи, роботи з біженцями, які ніколи не користувались у США особливою популярністю [13]. Як свідчать вивчені джерела, нинішні студенти не орієнтовані на роботу з бідними. Спеціально проведені дослідження свідчать, що більша половина студентів після здобуття освіти планує працювати у приватних агентствах, обслуговуючи матеріально забезпечених клієнтів [4]. Досить складною є розробка таких освітніх програм, в яких би основи професії викладались в якості загальних аспектів соціальної роботи і водночас були пов'язані з проблемами спеціалізації.

Для офіційного дозволу функціонування тієї чи іншої програми потрібна згода Ради з питань освіти у сфері соціальної роботи, яка є структурним підрозділом Національної Асоціації соціальної роботи. Ця Рада є основним акредитаційним органом шкіл соціальної роботи і різних програм у США [1, с.116–117].

У США акредитацію здійснюють неурядові організації, професійні товариства, добровільні об'єднання навчальних закладів, що спеціалізуються у різних галузях професійної діяльності. Акредитація у цій країні є добровільною, а органи, які її надають, не мають юридичних прав здійснення контролю за діяльністю навчальних закладів. Проте вищі навчальні заклади прагнуть отримати акредитацію, яка є бажаною з цілої низки причин. Зокрема, у деяких штатах ліцензія або сертифікат на право здійснення практичної діяльності у сфері соціальної роботи видаються лише випускникам програм підготовки, акредитованих Радою з освіти. Щоправда, у більшості штатів ця вимога стосується соціальних працівників із ступенем магістра і лише у декількох штатах – бакалавра соціальної роботи. Випускники акредитованих програм на рівні бакалавріату можуть отримати ступінь магістра не за два роки, як звичайно, а за один. І, нарешті, членство у Національній асоціації соціальних працівників є можливим лише для студентів і випускників програм, які вже отримали або прагнуть отримати акредитацію Ради з освіти у соціальній роботі [7].

Отже, характерними рисами функціонування соціальної освіти у США є: включення навчальних закладів з підготовки соціальних працівників до системи університетської освіти; перехід до триступеневої системи професійної підготовки соціальних працівників (отримання ступенів бакалавра, магістра та доктора соціальної роботи); зменшення ролі держави в управлінні та функціонуванні шкіл соціальної роботи; збільшення кількості освітніх програм підготовки фахівців, постійне їх якісне вдосконалення; функціонування інституту акредитації; впровадження інноваційних технологій навчання та інтенсивний розвиток післядипломного навчання.

Література

1. Взаимосвязь социальной работы и социальной политики / Под ред. Ш. Рамон. Пер. с англ. под ред. Б.Ю. Шапиро. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 256 с.

2. Некрасов А. Развитие концепции социального благосостояния и подготовка специалистов в области социальной работы за рубежом // Русский журнал социальной работы. – М., 1997. – №1/5. – С.144–152, с.152.
3. Обучение социальной работе: Преемственность и инновации / Под ред. Ш.Рамон, Р.Сарри. Перевод с англ. под ред. Ю.Б.Шапиро. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 157 с.
4. Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспектива / Под ред. М.Доэла и С.Шадлоу; Пер. с англ. под ред. Ю.Б.Шапиро. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 223 с.
5. Профессиональные роли и функциональные обязанности социального работника (на примере США). – М.: Ин-т молодежи, 1992. – 178с., с.81.
6. Симонович В.Л. Практическое обучение студентов как фактор профессионального становления социального педагога: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 1998. – 198 с.
7. Собчак Н.М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2004. – 181 с.
8. Совет по образованию социальных работников // Энциклопедия социальной работы. В 3 т. Пер. с англ. – М.: Центр человеческих ценностей, 1994. – Т.3. – С.146–150.
9. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт/ Отв. Ред. Т.Ф.Яркина, В.Г.Бочарова. В 2-х т. – М.–Тула: Ассоциация социальных педагогов и социальных работников Российской Федерации, 1993. – Т.1. – 490 с.
10. Чорбинский С.И. Социальная работа и социальные программы в США. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. – 150с.
11. Barbara W. Shank A Well-Kept Secret: The Rightful Place of Social Work in Catholic Higher Education. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 12.03.2004: <<http://www.stthomas.edu/cathstudies/1994/shank.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.]
12. Michigan State University School of Social Work. Interdisciplinary Doctoral Program. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 07.02.2001: <[http:// www.msu.edu/user/sswphd/](http://www.msu.edu/user/sswphd/)> – Загол. з екрану. – Мова англ.
13. Social Work Education and Training in a Global Economy. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 05.02.2004: <<http://www.arcaf.net/socialworkproceedings/abstracts/Bisman.html>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
14. Is There a Ph.D. in Your Future? // The New Social Worker. – Fall 1995. – Vol. 2, No. 2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 12.03.2004: <<http://www.socialworker.com/phd.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
15. Council on Social Work Education. Manual of accrediting standards for graduate professional schools of social work. – New York, 1971. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 15.03.2004: <<http://www.cswe.org/distance.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Резюме

Автор статті досліджує особливості американської моделі підготовки спеціалістів соціальної роботи вищої кваліфікації. Детально останавливається на рівнях бакалаврата, магістратури, докторантури

Ключевые слова: бакалавр, магистр, доктор социальной службы, трехуровневая подготовка.

Summary

American social work specialists training model peculiarities are investigated in the article. The bachelor, master and doctor degrees are studied in details.

Key words: bachelor, master, social work doctor, three level training.

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Виокремлено та охарактеризовано засоби формування здорового способу життя у майбутніх учителів, узагальнено результати теоретичного пошуку та дослідно–експериментальної роботи з відбору засобів, що визначають тактику набуття майбутніми вчителями знань, умінь і навичок організації здорової життєдіяльності у процесі вивчення природничих дисциплін.

Ключові слова: майбутній вчитель, професійна підготовка, засоби формування здорового способу життя, організація раціональної життєдіяльності, навчальні дисципліни природничого циклу.

Майбутній учитель готує себе до професії, соціальна значущість якої буде визначатися як його фаховою компетентністю, так і психічним та фізичним благополуччям, ставленням до здоров'я свого та інших.

У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя вивчаються навчальні дисципліни природничого циклу, зміст яких охоплює широкий спектр питань про феноменальну природу людини, формування еволюційного погляду на природу її здоров'я, норму і патологію функціонування організму людини тощо. Посилення природничо–наукової компоненти знань у професійній підготовці майбутнього вчителя потребує відбору засобів, спрямованих на досягнення освітніх і виховних цілей: опанування науково обґрунтованими знаннями про генотипові, вікові, психофізіологічні закономірності здоров'я; оволодіння вміннями й навичками його охорони, збереження і зміцнення в умовах навчально–виховного процесу у вищому навчальному закладі та школі; виховання ціннісно–орієнтованих настанов на дотримання здорового способу життя, вміння вести організаторську та роз'яснювальну роботу серед колег, учнів, батьків. З огляду на це визначено такі завдання дослідження:

1. Виокремити та охарактеризувати засоби формування здорового способу життя у майбутніх учителів.
2. Узагальнити результати теоретичного пошуку та дослідно–експериментальної роботи з відбору засобів, що визначають тактику набуття майбутніми вчителями знань, умінь і навичок організації здорової життєдіяльності у процесі вивчення природничих дисциплін.

Дослідженням (1996–2007 рр.) було охоплено 757 студентів вищих педагогічних навчальних закладів, а саме Київського міського педагогічного університету імені Б.Д. Грінченка (педагогічний та філологічний факультети), Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка (природничий факультет), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (історичний та дефектологічний факультети).

Беручи до уваги те, що студенти є суб'єктами навчальної діяльності, здійснено відбір означених засобів з урахуванням особливостей сприйняття й засвоєння ними (студентами) навчальної інформації. Оскільки одні студенти найкраще сприймають зображення – схеми, рисунки, таблиці, моделі, діаграми, письмовий текст тощо (візуали), інші зорієнтовані на озвучену інформацію і найкраще засвоюють усний текст (аудіали), ще інші надають перевагу невербальній інформації і навчаються "рухом" (кінестети) [11, с. 59–60], визначено такі основні засоби формування здорового способу життя у майбутніх учителів: 1) матеріальні (науково–методичні комплекти, схеми, моделі, таблиці, макети тощо); 2) технічні (фото–, кіно–, звукотехніка, навчальне ТБ тощо); 3) організаційні (організація відповідної діяльності студентів на адміністративному і навчальному рівнях); 4) особистісні (зовнішній вигляд та вчинки, що свідчать про ціннісне ставлення особистості до власного здоров'я та здоров'я інших людей). Викладене створює підґрунтя для виокремлення засобів, що визначають тактику формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих дисциплін. На нашу думку, такими засобами є:

- організація навчально–виховного процесу (на адміністративному й навчальному рівнях), яка стимулює студентів до раціоналізації життєдіяльності;
- внесення нових інформаційних контекстів у зміст традиційних курсів природничих дисциплін;
- використання множинних міжпредметних (по вертикалі і горизонталі навчальних курсів) і метапредметних зв'язків;
- застосування навчально–методичних комплектів (посібник, практикум, зошит для тематичного контролю знань тощо), оскільки вони інтегрують засоби навчання;

- реалізація професійно орієнтованого контексту у викладанні дисциплін природничого циклу;
- організація педагогічного спілкування із застосуванням інтерактивних методів навчання (бесіда, діалог, дискусія, мозковий штурм, імітаційні та рольові ігри, тренінги, вправи, виконання навчальних проєктів тощо);
- включення у практичну частину занять вправ для формування техніки корекційно-оздоровчої роботи.

Охарактеризуємо більш конкретно вказані засоби.

Організація навчально-виховного процесу у педагогічному університеті чи інституті є важливим засобом формування здорового способу життя майбутніх учителів, адже вона визначає зміст і алгоритм життєдіяльності студента. З огляду на це виокремимо два великих блоки – адміністративний і навчальний, які мають свої функціональні рівні і відповідно по-різному впливають на спосіб життя студентів. Зокрема, адміністративний блок складається з трьох рівнів (ректорат, деканат, професорсько-викладацький колектив), кожен із яких виконує свою специфічну функцію. Навчальний блок також має свої рівні: навчальна група, окремі студенти та їх навчальна діяльність.

Вироблення стратегічних цілей, розроблення перспективних планів, здійснення контролю за перебігом навчально-виховного процесу виконує ректорат. На цьому рівні запорукою збереження і зміцнення здоров'я студентів, умовою формування у них мотивації до здорового способу життя є реалізація настанови на повноцінне оволодіння студентами структурою майбутньої професійної діяльності, в основі якої лежать раціональний спосіб організації своєї праці, збереження активного інтелектуального довголіття, емоційної стабільності, тривалої працездатності, уміння знімати нервові напруження, компенсувати стомлення, відновлювати втрачені сили, упереджувати професійне вигорання тощо.

Завдання організації навчально-виховного процесу виконує деканат. До його функцій входить розподіл загального навантаження впродовж навчальних семестрів, що об'єктивно потребує координованості в організації групових (аудиторних) та індивідуальних форм навчальної діяльності й способу життя студентів. Деканат враховує динаміку працездатності студентів, зумовлену добовим і тижневим біологічними ритмами, а значить, складає раціональне співвідношення лекційного й лабораторно-практичного курсів, чергування різних предметів протягом дня, розраховує рівномірність навантаження упродовж тижня. Так, при оптимальному навчальному навантаженні студенти успішно оволодівають навчальним матеріалом, повністю відновлюють працездатність за час, що відводиться для сну і відпочинку. При обсязі і складності навчального навантаження, вищому за оптимальний рівень, виникають несприятливі зміни функціонального стану студентів під впливом розумових перевантажень. Це призводить до зниження результативності навчально-виховного процесу, втрати інтересу до занять, перевтоми, яка супроводжується порушеннями у здоров'ї майбутніх учителів. Саме від того, як спланує деканат розклад занять, залежить конкретний зміст діяльності студента впродовж дня, тижня, семестру, року, а значить, і його спосіб життя, який забезпечує здоров'я або навпаки.

Оскільки навчальний процес є системою, у межах якої відбувається взаємодія між її ієрархічними рівнями, то чим ближче до студентів розміщені підсистеми загальної організаційної системи, тим більше адміністративні функції втрачають свою провідну роль і тим очевидніше проявляється їх зв'язок із навчальним процесом. Просування ієрархічними сходінками вниз робить яскравішими освітні і виховні завдання та проблеми вивчення природничих дисциплін, під час якого студенти набувають знання про здоров'я і здоровий спосіб життя, досвід пізнавальної і практичної діяльності.

Внесення нових інформаційних контекстів у зміст традиційних курсів природничих дисциплін дає змогу дає змогу перерозподілити актуальні зв'язки компонентів знання про саму людину та її здоров'я, змінити погляд на проблеми універсальності природничо-наукових знань, що створює реальне підґрунтя для досягнення мети – формування здорового способу життя майбутніх учителів. Зокрема, у зміст природничих дисциплін, що вивчають студенти біологічних спеціальностей ("Цитологія", "Генетика", "Анатомія людини", "Зоологія", "Гістологія з основами ембріології", "Мікробіологія з основами вірусології" тощо) включається інформація, яка дає змогу не лише набути фахових компетентностей, але й створює підґрунтя до розв'язання життєво важливих проблем щодо профілактики хвороб. Наведемо декілька прикладів. Так, під час вивчення біології паразитичних безхребетних тварин (навчальний курс "Зоологія безхребетних") потрібно не обмежуватися лише традиційним висвітленням циклів їх розвитку, характеристикою хвороб, які вони

можуть спричинити, а зосереджувати увагу на важливості формування навичок особистої гігієни як дієвого чинника профілактики уражень тваринами–паразитами. Наукову інформацію про штами патогенних організмів (навчальний курс "Мікробіологія з основами вірусології"), які викликають інфекційні захворювання людини, важливо доповнити відомостями про заходи профілактики потрапляння їх в організм та вікові аспекти розвитку ускладнень у стані здоров'я, які вони можуть спричинити. Увагу майбутніх учителів важливо звернути також на специфічну клініку початкової стадії маніфестації гострих інфекційних хвороб, щоб у професійній роботі вміти візуально виявляти у колективі хворих дітей і не допустити епідемії. Ефективніше зрозуміти сутність процесів розвитку тканин організму людини (навчальний курс "Гістологія з основами ембріології") студентам дає змогу інформація про те, як спосіб життя людини (заняття спортом, особливості харчування, шкідливі звички, гігієна праці тощо) впливає на гістогенез м'язової, кровоносної, ретикулярної, кісткової, нервової тканин.

У зміст природничих дисциплін, що вивчаються студентами біологічних і небіологічних спеціальностей ("Анатомія, вікова фізіологія і шкільна гігієна", "Вікова фізіологія і валеологія", "Основи соціоекології", "Основи безпеки життєдіяльності людини (БЖДЛ)", "Валеологія") залучається інформація, яка дає змогу висвітлювати традиційні теоретичні проблеми науки під кутом їх практичної застосовності у життєдіяльності людини з тим, щоб уникнути проблем із здоров'ям, зберегти життя своє та інших, попередити негативний вплив на організм людини наслідків антропогенних змін у природі. Так, під час обговорення проблем соціальної екології потрібно не обмежуватися традиційним висвітленням екологічних катаклізмів, характеристикою порушень у природі і змін у здоров'ї людей, а зосереджувати увагу на важливості формування індивідуальної поведінки, що обумовлює раціональне природокористування.

Наукову інформацію про дитячі інфекційні захворювання, зараження гельмінтами, розлади у зоровій, дихальній, травній системах тощо з курсу "Вікова фізіологія і валеологія" важливо доповнити відомостями про заходи профілактики типових для дитячого віку захворювань в умовах перебування у школі, ігровому майданчику, вдома. На практичних заняттях із цього курсу студенти залучаються до оцінювання норм освітлення, обладнання, температурного і повітряного режиму в навчальних аудиторіях, де відбуваються їх повсякденні навчальні заняття, адже тільки шляхом реальних дій у майбутнього вчителя формується професійне вміння організовувати навчальний процес, урахувавши вікові та гігієнічні характеристики умов розумової діяльності.

Вивчаючи курс "Валеологія" майбутні вчителі набувають практичних умінь розробляти і проводити фізкультхвилинки і фізкультпаузи, розраховувати добові харчові раціони для учнів та вчителів, беручи до уваги педагогічні (шкільну зміну, провідну діяльність) і біологічні (вік і масу індивіда, вікові закономірності обміну речовин, сумісність харчових речовин тощо) чинники.

Наведені приклади ілюструють також те, як використання множинних міжпредметних та метапредметних зв'язків сприяє формуванню здорового способу життя майбутніх учителів у процесі вивчення природничих дисциплін. Визначені взаємозв'язки наук (зоологія ↔ гігієна ↔ медицина ↔ валеологія; мікробіологія ↔ гігієна ↔ медицина ↔ валеологія; гістологія ↔ фізичне виховання ↔ гігієна ↔ валеологія; вікова фізіологія ↔ біохімія ↔ фізіологія ↔ педагогіка тощо) не відбивають повної глибини процесів їх взаємопов'язаності, адже в кількісному відношенні таких зв'язків набагато більше. Яскравою ілюстрацією міждисциплінарної інтеграції є навчальний курс "Валеологія". Він об'єднує знання з фізіології, генетики, психології, екології, історії, хімії, філософії, медицини, українознавства та багатьох інших наук, тому що в основі інтегральної характеристики предмета вивчення валеології – індивідуального здоров'я – містяться уявлення про генетичні, психофізіологічні резерви систем організму і організму в цілому.

Крім названих засобів, вагому роль у формуванні здорового способу життя майбутніх учителів відіграє застосування дидактичних засобів навчання природничих наук, серед яких навчально–методичні комплекти (підручники, навчальні і навчально–методичні посібники, практикуми, зошити для тематичного контролю знань тощо) є провідними. Важливо зазначити, що ми розглядаємо навчально–методичні комплекти не лише як носії навчальної інформації, а як елемент технології навчання. Обґрунтуємо нашу позицію.

На відміну від традиційних методичних підходів до вивчення природничих наук у педагогічному ВНЗ, згідно з яким основна ставка робилася на підручники як універсальні матеріальні засоби навчання, застосування навчально–методичних комплектів відкриває нові можливості у реалізації технологічного підходу в особистісно орієнтованому навчанні, удосконаленні навчально–виховного процесу і підвищенні його ефективності. Це пояснюється декількома обставинами, а саме тим, що застосування навчально–методичних комплектів:

– по–перше, зводить до мінімуму педагогічні експромти у практичному викладанні програмного матеріалу і переводить навчальну діяльність на шлях її попереднього проектування, залишаючи певний простір для пошукової і творчої діяльності суб'єктів навчально–виховного процесу;

– по–друге, забезпечує гностичний рівень регуляції оптимального варіанта діяльності суб'єктів навчального процесу: для викладача – можливість поетапного об'єктивного контролю й корекції методики викладання шляхом аналізу якості засвоєння студентом програмного матеріалу, а для студента – самооцінювання ефективності засвоєння предметних знань, умінь та навичок, а значить, динаміки свого професійного розвитку;

– по–третє, дає змогу визначити структуру і зміст навчально–пізнавальної діяльності студента (з урахуванням його професійного і особистісного розвитку, інтелектуальних можливостей);

– по–четверте, забезпечує цілісність навчального процесу і сприйняття студентами окремих навчальних тем (модулів) як компонентів більш складного утворення, яке має визначену структуру.

Навчально–методичні комплекти інтегрують низку засобів навчання, які виконують чітко визначену функцію: здійснюють дидактичну спрямованість навчального процесу, посилюють наочність, забезпечують орієнтування в навчальному матеріалі, сприяють організації самостійної пізнавальної діяльності студентів тощо.

У процесі теоретичного й експериментального дослідження було розроблено навчальні і навчально–методичні посібники, практикуми, зошити для тематичного оцінювання знань, які окремо або у доповненні з традиційними підручниками є компонентами навчально–методичного комплексу з вивчення дисциплін природничого циклу. Так, для студентів біологічних спеціальностей розроблено і впроваджено в навчальний процес зошит–практикум "Вікова фізіологія і шкільна гігієна" [7], Програму з валеології (рекомендована науково–методичною комісією МОН України) [4], навчальний посібник "Валеологія" (допущено МОН України) [8], заліковий зошит тематичного оцінювання навчальних досягнень студентів "Валеологія в запитаннях, тестах, задачах" [2], зошит–практикум "Гістологія з основами ембріології" [3], а для студентів небіологічних спеціальностей – Програму з валеології (рекомендована науково–методичною комісією МОН України) [6], навчальний посібник "Валеологія" (допущено МОН України) [8], навчальний посібник "Анатомія, вікова фізіологія з основами шкільної гігієни" (рекомендовано МОН України) [9], навчально–методичний посібник "Анатомія, вікова фізіологія і шкільна гігієна" (рекомендовано МОН України) [1], навчально–методичний посібник "Основи зоології" (рекомендовано МОН України) [10]. Під час розробки навчальних і навчально–методичних посібників приділено увагу структурі тексту і його видам: основному, додатковому (хрестоматійний матеріал, довідки тощо), пояснювальному (посилання, словник термінів, примітки тощо). Значну роль надано апарату орієнтування: символи, посилення, параграфи, зміст, рубрикація, словник термінів, шрифтові та інші виділення тощо.

Текст підручників і посібників є основою засвоєння студентами знань, формує переконання і вміння, а тому є необхідним засобом не лише для розуміння й запам'ятовування навчальної інформації, але і відкриває можливість її застосування на практиці. З огляду на це, у вищій педагогічній школі підручники і посібники мають задовольнити пізнавальну потребу студентів із різними здібностями, інтересами, рівнем інтелектуального розвитку, допомогти майбутнім учителям досягти базового рівня предметної компетентності, сформувані певний рівень фахових знань і вмінь. Викладене дає змогу логічно перейти до характеристики наступного засобу формування здорового способу життя майбутніх учителів – *реалізації професійно орієнтованого контексту* у викладанні дисциплін природничого циклу.

Відомо, що професійна підготовка майбутнього вчителя передбачає вивчення широкого кола нормативних, фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін. Кожна із них має певні науково–освітні і виховні функції й, водночас, вони пов'язані головним – професійно–педагогічною спрямованістю. На лекціях та практичних заняттях із дисциплін природничого циклу, у години самопідготовки, застосовуючи особистісно орієнтовані технології, спрямовані на розвиток таких здібностей, як здатність виокремлювати головне, бачити проблеми, висувати гіпотези, аналізувати й трансформувати інформацію, зіставляти і порівнювати, здійснювати самостійну науково–дослідницьку діяльність, студенти під керівництвом викладача готуються до майбутньої професійної діяльності, успіх самореалізації у якій буде визначатися як їх фаховою обізнаністю, так і психічним та фізичним благополуччям, ставленням до власного здоров'я і здоров'я вихованців.

Найбільш повно професійно орієнтований контекст як засіб формування здорового способу життя майбутніх учителів реалізується у процесі вивчення "Валеології", "Вікової фізіології і шкільної гігієни", "Основа БЖДЛ ". Зокрема, у курсі "Валеологія" і "Основи БЖДЛ " вивчаються особливості

впливу чинників шкільного життя на здоров'я вчителя і учня, визначаються методи реабілітації здоров'я як у процесі навчальної діяльності, так і у позаурочний час. У курсі "Вікова фізіологія і шкільна гігієна" теоретичний матеріал спрямований на формування вмінь організовувати навчання і виховання, урахувавши віковий розвиток дитини та стан її здоров'я, і подається з позицій його прикладного застосування у майбутній професійній діяльності вчителя. Суттєво доповнюють професійно орієнтований контекст названих предметів природничого циклу такі дисципліни, як "Методика викладання валеології", "Методика викладання екології", "Шкільний курс біології і методика його викладання", вивчення яких передбачено навчальним планом підготовки вчителя біології.

Крім описаних засобів формування здорового способу життя майбутніх учителів у процесі вивчення наук природничого циклу вагому роль у реалізації визначених цілей має *застосування інтерактивних методів навчання*.

Група інтерактивних методів навчання включає бесіду, діалог, дискусію, мозковий штурм, імітаційні та рольові ігри, тренінги, вправи, виконання навчальних проектів тощо. Прикладом застосування інтерактивного завдання з виконання навчальних проектів є розроблення і захист "Індивідуальної програми організації здорової життєдіяльності", "Авторського варіанту ідеї уроку здоров'я" (навчальна дисципліна "Валеологія") [2], "Моделі діяльності вчителя з охорони, збереження і зміцнення здоров'я учнів" (навчальна дисципліна "Вікова фізіологія і шкільна гігієна" [7].

Застосування інтерактивних методів навчання під час вивчення дисциплін природничого циклу дає змогу не лише уникнути формалізації засвоєння студентами природничо-наукових знань із проблеми формування здорового способу життя та набутти ситуативного досвіду, тобто уміння їх застосовувати, але й створює основу для утворення професійно значущих навичок корпоративної і особистої культури, умінь командної роботи, групової дискусії, публічного виступу тощо.

Важливим засобом формування здорового способу життя у майбутніх учителів є *включення вправ з опанування техніки корекційно-оздоровчої роботи*, зокрема виконання таких завдань: оцінювання рівня здоров'я ("Експрес-скринінг рівня соматичного здоров'я" за Г.Л. Апанасенком; Діагностично-інформаційна комп'ютерна програма "Школяр" В.А. Шаповалової; "Паспорт здоров'я" Г.М. Жукова та співавт.; "Анкета-питальник" В.П. Войтенка тощо), планування розкладу занять з урахуванням біологічних процесів коливання працездатності дитини впродовж навчального дня і тижня; розроблення варіантів фізкультхвилинок, фізкультпауз, офтальмотренажа; гігієнічного нормування повітряного, теплового, освітлювального режиму та вологого прибирання у навчальних приміщеннях, участь у спортивно-оздоровчих заходах та тематичних святах здоров'я, які проводяться в педагогічному ВНЗ тощо.

Викладене дає змогу здійснити низку теоретичних узагальнень:

1. Визначення студента суб'єктом навчальної діяльності дало змогу здійснити відбір означених засобів, що визначають тактику формування здорового способу життя у майбутніх учителів. Це такі засоби: організація навчально-виховного процесу; внесення нових інформаційних контекстів у зміст традиційних курсів природничих дисциплін; використання множинних міжпредметних і метапредметних зв'язків; застосування навчально-методичних комплектів; реалізація професійно орієнтованого контексту у викладанні дисциплін природничого циклу; організація педагогічного спілкування із застосуванням інтерактивних методів навчання; включення у практичну частину занять вправ для формування техніки корекційно-оздоровчої роботи.

2. Упровадження авторських навчально-методичних комплектів, а також створених у співавторстві посібників сприяло поліпшенню ефективності набуття майбутніми вчителями знань, умінь і навичок формування здорового способу життя у процесі вивчення природничих дисциплін.

3. Застосування комплексу обґрунтованих засобів формування здорового способу життя під час вивчення наук природничого циклу містить величезні резерви збереження та зміцнення здоров'я майбутніх учителів, допомагає уникнути його порушень, готує до здійснення соціального замовлення суспільства у вихованні здорового покоління.

Подальшого дослідження потребують теоретико-методичні засади формування здорового способу життя у студентів педагогічних ВНЗ згідно з вимогами кредитно-модульної системи, ресурсний підхід у набутті майбутніми вчителями знань, умінь і навичок організації здорової життєдіяльності на етапі професійної підготовки, моніторинг якості підготовки вчителів до використання здоров'язберігальних технологій у навчально-виховному процесі.

Література

1. Бобрицька В.І. Анатомія, вікова фізіологія і шкільна гігієна: Навч.-метод. посіб. для студ. небіол. спеціал. вищих пед. навч. закладів. – К.: Професіонал, 2004. – 80 с.
2. Бобрицька В.І. Валеологія в запитаннях, тестах, задачах. Рецепти здорової їжі: Навч.-метод. посіб. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К.: ІПППО АПН України, 2003. – 40 с.
3. Бобрицька В.І. Гістологія з основами ембріології. Зошит-практикум для студентів вищих закладів освіти. – Полтава: ПП "Гротеск", 2001. – 31 с.
4. Бобрицька В.І. Програма з валеології (для студ. небіол. спец. вищих закл. освіти). – Полтава: ТОВ "Поліграф. центр "Скайтек", 1999. – 51 с. (С. 37 – 51).
5. Бобрицька В.І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 411 с.
6. Бобрицька В.І., Гриньова М.В. Програма з валеології (для студ. біол. спец. вищих закл. освіти). – Полтава: ТОВ "Поліграф. центр "Скайтек", 1999. – 51 с. (С. 3 – 36).
7. Бобрицька В.І., Роман В.В. Вікова фізіологія і шкільна гігієна: Зошит-практикум для студ. вищих закладів освіти. – Полтава: ПДПУ, 2000. – 56 с.
8. Валеологія: Навч. посіб. для студентів вищих закладів освіти: В 2-х ч. / Бобрицька В.І., Гладкий С.О., Гриньова М.В. та ін. / За ред. В.І. Бобрицької. – Полтава: ТОВ "Поліграфічний центр "Скайтек", 2000. – 306 с.
9. Маруненко І.М., Неведомська Є.О., Бобрицька В.І. Анатомія, вікова фізіологія з основами шкільної гігієни: Курс лекцій для студ. небіол. спеціал. вищих пед. навч. закладів. – К.: Професіонал, 2004. – 480 с. (Гриф МОН України).
10. Неведомська Є.О., Маруненко І.М., Бобрицька В.І. Основи зоології: Навч.-метод. посіб. – Полтава: ТОВ "Поліграфічний центр "Скайтек", 2006. – 112 с.
11. Садовская И.Л. Взгляд на средства обучения с позиций особенностей восприятия информации обучающимися // Актуальные проблемы средств обучения биологии, географии и экологии в школе и вузе: Сб. тез. и докл. Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2002. – 165 с.

Резюме

Определены и охарактеризованы средства формирования здорового образа жизни у будущих учителей, обобщены результаты теоретического поиска и опытно-экспериментальной работы по отбору средств, определяющих тактику приобретения студентами знаний, умений и навыков организации здоровой жизнедеятельности в процессе изучения естественных дисциплин.

Ключевые слова: будущий учитель, профессиональная подготовка, средства формирования здорового образа жизни, организация здоровой жизнедеятельности, учебные дисциплины естественного цикла.

Summary

The thesis selects and characterizes the facilities of forming of healthy way of life of a future teacher, the results of generalization of theoretical analysis and experiments the facilities acquire of future teacher of knowledge and habits of organization of rational vital functions in the process of study of natural sciences.

Key words: a future teacher, professional preparation, the facilities of forming of healthy way of life, disciplines of natural scientific cycle, organization of rational vital functions.

УДК 378

Г.П. Васянович

МОВНИЙ СИМВОЛІЗМ Е. КАССІРЕРА (ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ)

У статті проаналізовано сутність і зміст мовного символізму представника Марбурзької школи – Ернеста Кассірера. З'ясовано роль мови як духовно – культурного феномена, розкриваються її реальні можливості у становленні особистості, опредмечуванні навколишнього світу в цілому.

Ключові слова: мовний символізм, мова як культурний феномен, символ.

Сучасна гуманістика, особливо філософія, значної уваги приділяє сутності і змісту символу. Практично немає такої галузі науки, яка була б позбавлена впливу символу. Можна сказати, що символ завоював простір нашого культурного соціуму.

Слово “символ” походить від грецького *to symbolon* – розпізнавальна прикмета. В науці (логіці, математиці та ін.) – те саме, що знак. В мистецтві – універсальна естетична категорія, що розкриває через співставлення зі суміжними категоріями художнього образу, з одного боку, знаки алегорії – з іншого. У широкому сенсі можна сказати, що символ є образом, який береться в аспекті своєї знаковості, і що він є знаком, наділеним всією органічністю і невичерпною багатозначністю образу. Предметний образ і глибинний смисл виступають в структурі символу як два полюси, невід’ємні один від одного, але і розведені між собою, що утворюють символ [2, с.607].

Один і той же символ може уводитися в різні культури, але при цьому він завжди залишається приналежністю певної системи символів, що протистоїть його некерованому (хаотичному) розвитку. Саме тому символ може бути адекватно зрозумілим лише з позицій тієї символічної системи, в яку він включений і яка забезпечує правильну його інтерпретацію. “Символи, – писав В. Іванов, – це переживання забутого й втраченого надбання народної душі. Але вони органічно зрослися з нею в її зростанні і своїх переродженнях: психологічно необхідні, вони є метафізично істинними. І якщо ми піддаємося їх впливу, якщо наша душа тремтить співзвучно їх еоловій арфі, – вони живі і живодайні” [3, с. 141].

Питанням з’ясування сутності і змісту символу присвятили свої праці філософи: Платон і Арістотель, Ареопагіт і Августин, Кант, Гегель і Шеллінг, Гі Лардро і Жільбер Дюран; лінгвісти: Йоган Гердер і Вільгельм Гумбольдт, Олександр Потебня і В’ячеслав Іванов, Дмитрій Мережковський і Костянтин Бальмонт, Андрій Белий і Олексій Лосев, Лео Вайсгерберг і Ноам Хомський та ін. Особливе місце серед філософів, культурологів, лінгвістів у дослідженні проблем мовного символізму посідає Е. Кассієр.

Метою цієї статті є аналіз підходів Е. Кассієра щодо місця і ролі символічного феномену у розвитку мови, культури, соціуму.

Е. Кассієр – один із визначних представників Марбургської школи, який ключ до розуміння культури вбачав у символі. Головною працею його творчості є “Філософія символічних форм” (т. 1: “До феноменології мовної форми”, 1923 р.; т.2: “Міфичне мислення”, 1925 р.; т.3: “Феноменологія пізнання”, 1929 р.).

Визначальною для Е. Кассієра була кантівська проблема “дослідження можливостей досвіду”, тобто критична установка і трансцендентальний метод. Система І. Канта для нього не кінець, а лише початок критики розуму [1, с.449].

Як і решта попередників – неокантіанців, Е. Кассієр ігнорував у своїй теорії пізнання існування якогось зовнішнього буття, незалежно від нашого апріорі. Водночас субстанційну цілісність світу, як і окремі його складові ставив в залежність від духовного чинника. “Матерія пізнання, так як я її розумію, – писав філософ, – не є реальним буттям, яке вдається ізолювати і в тій ізоляції побачити як щось чисто дане і як факт психологічний. Вона є скоріше поняттям межовим, до якого спрямованою залишається теоретико–пізнавальна рефлексія і теоретико–пізнавальний аналіз” [9, с.212–213].

Цю ж думку він висловлює і в іншому місці: “Яка маса, така і сила, як атом, так й ефір не можуть бути зрозумілими як реальності, які належить вивчати, і до сутності яких належить вникати [8, с.186].

Вчений називає фізичні явища абстрактними мисленнєвими символами, які служать для становлення певної функціональної підпорядкованості і залежності між явищами [4, с. 13].

Проте своїм гносеологічним імантизмом Е. Кассієр дещо відходить від кантівського апріоризму, викладеного І. Кантом в “Критиці чистого розуму” і “Пролегоменах”, де реальність визначається як “річ у собі”. Мислитель значно розширює межі апріоризму і приходиться до можливості пізнання цілісної діяльності людини. У контексті свого “пансимволізму” Е. Кассієр вибудовує навіть власну концепцію людини, якій дає ім'я “людина–символ”. Людина спілкується зі світом за допомогою апріорних символічних форм, серед яких можна вирізнити міф, релігію, історію, мистецтво, і навіть техніку. До символічних форм належить також мова.

Мові Е. Кассієр присвячує в межах своєї філософії символічних форм найбільше місця й уваги. У цій галузі він має значний доробок, оскільки досягнув у своїх працях синтезу величезної кількості взаємопов’язаної з тією проблематикою літератури, а також вніс власні пропозиції і розуміння. Символізм у нього не зводиться до світу концептуальних знаків, властивих природничим наукам, він охоплює усі уявлення: “Образний світ міфа, звукові утворення мови і знаки, якими користується природознавство, визначають окремі виміри репрезентації; лише в їх цілісності всі ці виміри утворюють єдиний духовний горизонт. Ми втрачаємо з поля зору це ціле, коли із самого початку обмежуємо символічну функцію рівнем понятійного “абстрактного” знання” [5, с. 47].

Дотримуючись поглядів Гумбольдта, мову Е. Кассіерер вважав першою сферою культури. На його думку, мова – це той феномен, який активно сприяє опредметненню світа, вивченню і перетворенню дійсності. Особливо значною роль мови виявляється в процесі комунікації, творчості. В його концепції для мовного акту найістотнішим є те, що він безпосередньо пов'язаний з іншими діями, саме цей зв'язок передає словами їхнє значення. Заперечуючи матеріалістичну й позитивістську теорію віддзеркалення, Е. Кассіерер вважав, що мова не фіксує пасивно і не підписує фактів чи новостворених знарядь, але взаємодіє з їх творенням. У цьому пункті вчений наближається до поглядів Л. Вітгенштейна і заперечує підхід Г. Фреге. Останній наголошував, що інституція мови є автономною. Механізм висловлення думки є таким: ми встановлюємо істинність або хибність речення, виходячи з його структури, при цьому поняття істинне – це результат загальних мовних практик, які зіставляють речення з певними сутнісними характеристиками, відповідно до тієї чи іншої концепції, що визначає лінгвістичний акт. Отже, при цьому підході мова не пов'язана з нашою екстралінгвістичною діяльністю.

Е. Кассіерер, заперечуючи такій позиції, наголошує, що мові притаманна внутрішня символічна активність. Саме мова, на його думку, робить відмінною людину від інших істот, які стоять на найвищому рівні еволюційної ієрархії. Звірі мають індивідуальний, суб'єктивний і надто обмежений світ, живуть в ньому і не можуть призвичаїтися до межі, що виводиться із смислу. Звірі не здатні вийти поза систему акція – реакція, їх звуки і поведінка носять інстинктивний характер; відносяться вони лише до звіриних актуальних станів, до їх “тут” і “тепер”. Ці почуттєві і суб'єктивні межі змогла подолати людина, і головним чином завдяки мові. Вербалізація, що становить вияв думки, дозволила відірватися від конкретних вражень й афектів, стати посередником між людиною і світом почуттів. Точніше – слова мови замінюють предмети, не лише почуттєвим віддзеркаленням (як це має місце у звірів), але творчо символізувати предмет в новому антинатуралістичному і чисто функціональному розумінні цього процесу.

Апріоризм сприймання мовних явищ є яскраво вираженим у висновках Е. Кассієра стосовно генези мови, а також щодо сутності і способу виникнення перших слів. Йдеться тут між іншим про його участь в дискусії, які слова виникли спочатку: іменники чи дієслова? Підходи у розв'язанні цього питання були різними. Відповідно до поглядів деяких мовознавців (наприклад, Паніні) дієслова були реєстровані людиною раніше ніж іменники. На протилежній позиції стояв В. Вундт. Він стверджував, що спочатку в мові з'явилися іменники, лише їм можна приписувати властивості, а також процеси. Для Е.Кассієра обидві позиції виявилися незадовільними. Він був противником прийняття метафізичної тези “або–або”, що імплікує закостенілість мовних форм і брак динаміки в їх розвитку. У таких підходах є надто присутнім субстанційний зміст замість того, щоб був підкресленим науково–творчий аспект мовного процесу. На ґрунті будь–якої речі, зазначає вчений, поставленої у такий спосіб проблеми приховується стара помилка упредметнення основних духовно–мовних категорій.

У викладеному погляді спостерігаємо занепокоєння мислителя тенденцією до акцентування в мові теорії віддзеркалення. Згідно з його критичною і символічною філософією, не можна предметом або його станом, властивостями або активністю трактувати відповідно *даних* змісту свідомості, але єдине, як *способом і напрямом* їх формування. В іншому випадку, жодної з форм мовного вияву не можна прийняти за першу: між окремими словами не має абсолютної мовної різниці, а ні також генетичного походження. Факт, що конкретний взаємозв'язок почуттєвих вражень стає в певний момент предметом або діяльністю, не виникає простої назви якоїсь речі чи якогось процесу, але ставить духовно–культурний феномен. Категорії “іменник”, “дієслово”, “прикметник” та ін. виникли, отже, поступово і паралельно, водночас з появою апріорної мовотворчої активності.

Е. Кассіерер відмовляє причинній інтерпретації не лише у випадку іманентно мовних утворень. Брак часового і причинного виникнення міститься, на його думку, між особливими сферами культури. Мислитель визнає, що ці різні сфери культури підлягають постійним і взаємним виокремленням. Із аналізу багатьох висловлювань Е. Кассієра можна зробити висновок про його чітке переконання: мова посідає особливу роль у процесі вивчення інших форм культури (символічних форм). Культура, згідно поглядів Е. Кассієра, є “інтерсуб'єктивним світом”, світом, який існує не лише в “мені”, але цілком доступний всім суб'єктам, в якому вони всі мають брати участь.

Активний, символічний, а не відтворювальний характер мови легко побачити, на думку Кассієра здійснюючи аналіз загальних абстрактних понять. Абстракція, як стверджував мислитель, не відноситься безпосередньо до речі, але базується на матеріалі якби “приготовленому” через мисленнево–мовні операції. Вже сам початок мови не ґрунтувався проте на сприйманні якостей,

вкладених у безпосередні враження, але був результатом реально здійснених операцій через розум на почуттєвому матеріалі. У подальшому процесі розум скерував до таких відмінностей щораз чіткє виокремлення явищ. В мові вирішує не споглядання і порівняння змісту, але певна форма “рефлексії”, що проникає тут всюди визначеними мотивами *динамізму*” [7, с.252].

Е. Кассіер визначає, що мова проходить в певний час “нижчі” стадії розвитку, будучи значною мовою залежною від оточення. Він виокремлює дві стадії такого розвитку, як “передсимволічні” і називає їх відповідно “мімічною” й “аналогічною”. На першій стадії мова все ще залишається досить тісно взаємопов’язаною із визначенням стану предмета і виражає його лише наближеною. На другій стадії мова знаходить вже певну свободу і досить високу гнучкість у застосуванні звуків, які становлять єдину “аналогію” до природних зразків. Обидві стадії утворюють єдине визначення минулого в процесі виникнення власне мови символу, який є останнім найдосконалішим від матеріального першозразку, і тим самим вільним від наслідування зовнішніх звуків. Його сутність не полягає вже в тому, що він віддзеркалює, але зводиться до *способу* і *прав* самого символу.

Йдучи далі за В.Гумбольтом й приймаючи його поняття мови як “енергію”, Е. Кассіер переконаний, що не може йтися про абсолютну адекватність перекладів з однієї мови на іншу. Це пояснюється тим, що кожна мова у своєрідний для себе спосіб формує почуттєве враження, в залежності від духовного характеру, психологічних особливостей тієї чи іншої народності. На цей бік проблеми дещо раніше звертав увагу О. Потєбня, який писав, що мови відмінні не лише за ступенем своєї користі думки, але і якісно, отже так, що дві мови які порівнюються, можуть мати однаковий ступінь удосконалення при глибокій відмінності своєї побудови. “Загальнолюдські властивості мов суть: за звуками – членороздільність, з внутрішнього боку – те, що всі вони суть *системи символів*, які служать думці. Потім вся решта їх властивостей суть племінна, а не загальнолюдська. Немає жодної граматичної і лексичної категорії, обов’язкової для всіх мов” [6, с.163].

Новий етап розвитку мови ґрунтується на тому, зазначає Е. Кассіер, що замість постійного творення нових слів з окремих явищ даного класу, визначені шереги значень залишаються виокремленими в детермінуючих їх звукових комплексах, тобто суфіксах або префіксах. Це пов’язується з прагненням до вищої загальності, що настає там і тоді, де і коли мова замість того, щоб задовольнятися творенням сталих назв для визначених сфер наочності, переходить до того, щоб назви пов’язати у той спосіб, що предметна взаємна приналежність змісту має своє визначене віддзеркалення також в мовній формі [7, с.261].

Розвиток мови не зупиняється на тому етапі, адже метою процесу творення мови є, як підкреслював Е. Кассіер, творення слів, що абстраговані від почуттєвих вражень і як таких, що виражають чисті залежності і стосунки між речами. Первісний взаємозв’язок підмету і творення через нього визначень слів щодо предметів, а також (дещо пізніше) творення на тій підставі класу предметів, поступається місцем класифікації чисто інтелектуальній, що проявляється в абстрактних суфіксах.

Із викладеного досить чітко виникає антинатуралістична позиція автора “Філософії символічних форм”, яка виявляється в приписуванні мові достатніх свобод і можливостей у творенні власних форм вияву, а також у вивченні дійсності. Цієї тенденції не може затьмарити спроба з’ясування джерел мови, оскільки цей намір не є метою самою в собі, позбавленим нескінченності і завершеності. Домінує думка, що мова розвивається спонтанно. У цих поглядах виражається критика Е. Кассіером гносеологічної теорії віддзеркалення, мовного біхевіоризму і позитивізму, з іншого боку – простежується символічний зв’язок мови не лише із внутрішніми, але й зовнішніми імпульсами.

Мовний символізм Е. Кассієра отримав подальший розвиток не лише серед представників Марбурської школи (Сусанна К. Лангет), але також і серед дослідників інших шкіл та напрямів (Жан–Жак Вуненбургер, Ервін Пановський, Мелані Кляйн, Жак Лакан, Карл Юнг, Клод Леві–Строс, Дан Шпербер, Едмон Ортіг, Марсель Мосс, Гастон Башляр, Жильбер Дюран, Поль Рікер, Мірча Еліаде, Анрі Корбен та ін.).

До подальших пошуків окресленої проблеми підносимо: а) становлення особистості у процесі культурних (символічних форм); б) ноологічний аспект символізму; в) міждисциплінарність концепцій символу; г) можливості символічної функції в поглядах Е.Кассієра та ін.

Література

1. Абушенко В.Л., Румянцева Т.Г. Кассіер Ернст, // История философии: Энциклопедия. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. – С. 449–453.

2. Аверинцев С.С. Символ // Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – С. 607–608.
3. Иванов В.И. Мысль о символизме // Иванов В.И. Родное и вселенское / Сост., ст. и примеч. В.М. Толмачева. – М.: Республика, 1994. – С. 138–234.
4. Кассирер Э. Теория относительности Эйнштейна // Перевод. Е.С. Берловича и И.Я. Колубовского. – Петроград: “Наука и школа”, 1922. – 144 с.
5. Кассирер Э. Философия символических форм // В. 3–х т. Т.3. Феноменология познания. – М.: Спб.: Университетская книга, 2002. – 412 с.
6. Потемня А.А. Язык и народность // Мысль и язык. – К.: СИНТО, 1993. – 192 с.
7. Cassirer E. Philosophie der Symbolischen Formen // Erster Teil – die Sprache. – Berlin: 1923. – 762 s.
8. Cassirer E. Substanzbegriff und Funktions – begriff. – Berlin, 1910. – 680 s.
9. Cassirer E. Wesen und Wirkund des Symbolbegriffs. – Darm Stadt, 1983. – 640 s.

Резюме

В статті проаналізована сутність і содержание речевого символізму представителя Марбургської школи – Ернеста Кассирера. Определена роль речи как духовно–культурного феномена, раскрываются ее реальные возможности в становлении личности, опредмечивании окружающего мира в целом.

Ключевые слова: языковой символ, язык как культурный феномен, символ.

Summary

The article analyses the essence and content of language symbolism of Ernest Cassirer – the representative of the Marburg school. The role of the language as spiritual and cultural phenomenon is defined. Real language resources of forming a personality and surrounding world things definition are disclosed.

Key world: language symbolism, language as a cultural phenomenon, symbol.

УДК 378

Т.В. Симоненко

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ–ФІЛОЛОГА

Стаття присвячена актуальній проблемі лінгводидактики вищої школи – визначенню психологічних засад формування професійної мовнокомунікативної компетенції майбутнього вчителя–філолога.

Ключові слова: професійна мовнокомунікативна компетенція, мотивація до навчання мови, професійна мовна свідомість, інтелектуальний потенціал особистості вчителя.

Формування професійної мовнокомунікативної компетенції майбутнього вчителя–філолога неможливе без чіткого аналізу психологічних засад, оскільки увесь універсальний комплекс дій людини формується на психологічній основі. Навчання студентів – це передусім вплив на їх психіку та діяльність з метою озброєння теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками, розвитку здатності креативного перетворювального мислення. Навчання має безпосереднє значення для вдосконалення наукового світогляду, динаміки інтелектуальних та професійних якостей, якими, наприклад, для майбутнього вчителя–філолога є високий рівень професійної мовнокомунікативної компетенції – володіння мовою різних стилів та жанрів, оперування синкретичними динамічними мовними конструкціями для побудови навчальних текстів та дидактичного (організаційно–навчального) дискурсу.

Мета статті – визначити найважливіші психологічні засади, що впливають на становлення майбутнього вчителя–філолога та забезпечують зміну структури особистості професіонала.

Мотиваційний компонент є основним чинником та передумовою засвоєння нових знань індивідом. У сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі є достатньо тлумачень сутності та структури мотивації. Вперше слово “мотивація” з’явилося на сторінках статті психолога Артура Шопенгауера “Чотири принципи достатньої причини”, в якій учений зазначив, що “мотивація – це

каузальність, яку можна бачити зсередини” [13, 112]. Слід зауважити, що під каузальністю А. Шопенгауер розумів “провідну силу всіх змін” [13, 35]. Сучасна психологічна думка зробила значні кроки в розумінні суті поняття “мотивація”, проте найбільш точно та різнобічно визначає зміст поняття “мотивації” В.Г. Асєєв [1, 59]. Учений стверджує, що мотивація пов’язана з емоціями людини й неможлива поза межами особистісної сфери. В.Г. Асєєв розглядає позитивну та негативну мотивацію. Цікавим з точки зору розвитку мотивації навчальної діяльності студентів засвоювати лексико–граматичні одиниці та засоби літературного варіанту мови як потенціалу фахової комунікативної компетенції є підхід Є.П. Ільїна, який робить спробу узагальнити дослідження попередників щодо природи мотивації та вказує, що поняття “мотивація можна розглядати з точки зору двох напрямків. Перший напрямок визначає мотивацію як сукупність факторів або мотивів. Другий – як процес або механізм” [4]. Є.П. Ільїн стверджує, що мотивація до засвоєння певного поняття чи до діяльності виникає тільки тоді, коли виникає ситуація, яка дозволяє реалізовувати існуючий мотив [4]. У зв’язку з цим не можна не спиратися й на думки О.М. Леонтьєва, який вважав, що навчання безпосередньо мови повинно мати в основі своїй спеціальні ситуації, які спонукали б до засвоєння виділеного конкретного матеріалу. О.М.Леонтьєв доводить, що “лише за певних умов можливе ефективне оволодіння операціями теоретичного мислення, що уможлиблює перехід існування думки із суто мисленнєвого до мовленнєвого” [6, 255–302].

Як середня, так і вища школи перебувають у постійному пошуку таких форм педагогічного впливу на особистість учня і студента, в ході якого підвищується мотивація до процесу навчання, проте П.М. Якобсон [14] дуже слушно зауважує, що мотивацією навчання є, з одного боку, результат переробки тих впливів, які студент отримує із сімейної та соціальної сфер, а з іншого боку – ставленням до цих впливів, які пов’язані з особливостями життєвих настанов, бажань та інтересів студента. Щодо навчальної діяльності, то П.М. Якобсон розрізняє три типи мотивації:

- а) негативна мотивація;
- б) мотивація, що пов’язана з мотивами, які знаходяться поза навчальною діяльністю, але які мають позитивний характер;
- в) мотивація, яка безпосередньо пов’язана з самим процесом навчальної діяльності.

Постійні пізнавальні інтереси призводять до появи прагнення переборювати труднощі інтелектуального характеру, тобто саме мотивація 3–го типу уможлиблює достатньо високий рівень оволодіння комунікативними навичками різних рівнів. На необхідність створення динамічної системи управління різними типами мотивації на всіх етапах навчання у ВНЗ вказала Н.М. Симонова, яка глибоко дослідила процес мотиваційного забезпечення студентів до навчання і встановила зв’язок між успішністю, рівнем засвоєння знань та мотивацією навчальної орієнтації студентів. Дослідниця зазначила, що для студентів 1–2 курсів навчання виявляється найбільш висока орієнтація на процес та результат діяльності [10]. Зважаючи на це, констатуємо, що попри всі стимули (соціальне замовлення, роль батьківського впливу, інтелектуальні можливості), ефективність діяльності, що спрямована на потенційне забезпечення майбутньої професійної діяльності, напряму залежить від системи мотиваційності майбутнього спеціаліста. Сильна та стійка мотивація може компенсувати багато слабких сторін та недоліків навчальної діяльності студента. Слабка ж мотивація практично невідтворювальна й не може бути компенсована іншою діяльністю. Отже, у процесі розвитку комунікативних умінь та удосконалення як культури усної, так і писемної комунікації, важливо спиратися на мотиваційний компонент психологічного потенціалу особистості студентів–філологів.

Відповідно до реалізації завдань проблеми формування фахової комунікативної майстерності студентів–філологів необхідно вказати на залежність процесу розвитку мовної, прагматичної, технічної компетенцій від свідомості індивіда, зокрема професійної мовної свідомості як передумови формування мовної особистості філолога, адже навчання та навченість як діяльності завжди мають місце там, де дії людини керовані свідомою метою засвоїти певні знання. Навчання – специфічна людська діяльність. Навчання можливе лише на тому рівні розвитку психіки особистості, коли вона здатна регулювати свої дії свідомою метою. На особливу роль свідомого підходу до навчання вказував О.О. Леонтьєв, який зазначив: “...щоб сформувати найбільш ефективно такий структурний компонент діяльності, як операція (у психології навчання йдеться про формування навички), необхідно спочатку поставити здійснення цієї операції під контроль свідомості; потім, включаючи цю операцію в більш складну систему, ми поступово переводимо її на нижчі рівні усвідомлення; нарешті, сформувавши цілісний акт діяльності, де усвідомлення сконцентровується на цілі, ми робимо нашу операцію повністю автоматизованою, тобто безсвідомою” [5, 295].

Поняття “мовна свідомість” не має до сьогодні чіткого визначення і в дослідженнях як психологів, так і лінгвістів вживається в різних значеннях. І.Р. Гальперін розуміє під мовною

свідомістю сукупність усіх форм лексичної і граматичної категорій та специфічну змістову сторону будь-якої мови” [3, 97–99]. С.О. Ромашко зазначає: “Мовна свідомість – це необхідний компонент функціонування мови в мовному колективі, компонент словесної культури. Мовна свідомість включає в себе виявлення характеристик та оцінку мовних явищ” [8, 38–39]. Сфера питання про розвиток професійної мовної свідомості як частини загальної проблеми розвитку професійної мовнокомунікативної компетенції особистості, тобто питання суто лінгводидактичного, зумовлює необхідність виходу за межі саме лінгвометодичного розуміння професійної діяльності індивіда до сфери психології свідомості, розвиток якої розглядається як основний зміст процесу професіоналізації. У достатній кількості робіт сучасних психологів (О.О.Леонтьєв, Д.В. Ронзин, С.Л. Рубінштейн, Г.П. Щедровицький, В.І. Слободчиков, Д. Шон, Є.І. Ісаєв та ін.). указується на необхідність у зв’язку з систематизацією роботи над поліпшенням мовлення студентів, а також удосконаленням умінь породжувати та сприймати тексти різних стилів, формувати навчальний дискурс, аналізувати ті дослідження психологів, що а) стосуються питань про розвиток професіоналізму та мовної компетенції вчителя; б) які вказують на цілеспрямовані дії під час навчання мови, оскільки професійна мовна свідомість потребує спеціальної роботи щодо її розвитку, між іншим, вона часто складається стихійно. Останнім часом прослідковується тенденція в сучасній психолого–педагогічній літературі обмежувати категорію “професійна психологія” та її засади в системі педагогічного професіоналізму. “Праця вчителя, – зазначає А.Б. Орлов, – розглядається як складний психологічний “агрегат”, що складається з набору психологічних деталей та оптимізується через удосконалення тих чи інших вузлів знань. При цьому завдання педагога вбачається в тому, щоб достатньо детально описати психолого–педагогічні компоненти професії вчителя, визначити результат функціонування кожного з цих компонентів” [7, 48]. Тобто, сформована професійна мовна свідомість майбутнього вчителя–словесника є однією із головних чинників, що сприяє підвищенню якості його мовлення, удосконаленню мовної вправності, і це зрозуміло, адже технології мови фаху, навички якої розвиваються під час навчання у ВНЗ, значною мірою спираються на дослідження результатів наявності розвиненої професійної мовної свідомості здобувачів знань. Отже, спираємось на психологічні положення про розуміння важливості врахування ступеня розвитку професійної мовної свідомості з точки зору рефлексивно–мисленнєвої культури як форми організації свідомості професіонала. Правильними є думки С.Л. Рубінштейна та Г.П. Щедровицького про те, що реалізація діяльнісного підходу в системі освіти, забезпечуючи розкриття діяльнісної природи та структури тих знань, які розвиваються під час викладання, орієнтують на розгортання мовленнєвої рефлексії студентів, дозволяють сформувати в них здібності проектування, прогнозування та програмування мовленнєвих дій, що й забезпечують ефективну професійну діяльність. Тобто, достатньо сформований рівень рефлексивно–мисленнєвої культури студента забезпечує усвідомлення ним не тільки того, з чим суб’єкт (студент) має справу, а й те, як він її може робити. Власне, зазначена думка проектує на розуміння категорії мовної свідомості взагалі та професійної мовної свідомості зокрема як рушійної сили ефективності засвоєння та автоматичну активізацію у вербальному мовленні тих оперативно–орієнтувальних дій студентів, які є основою комунікативної компетенції особистості – оптимальне до умов та ситуації спілкування породження нормативних синтагматичних компонентів та текстів різних типів, зокрема навчальних текстів як основного засобу в ситуації дидактичної взаємодії.

Важливим аспектом формування професійної мовнокомунікативної компетенції майбутнього словесника є здійснення індивідуального підходу до особистості студента у процесі навчальної діяльності в системі ВНЗ, що спирається не тільки на знання вікових, особистісних факторів, а й **особливостей інтелектуального потенціалу** тих, хто прагне оволодіти високоякісними знаннями та практично реалізувати їх під час комунікативної процедури спілкування. У зарубіжній та вітчизняній психологічній літературі існують певні теорії, підходи до визначення та розуміння сутності й природи інтелекту особистості, а також основних засад його формування. У ряді досліджень інтелект характеризується як здатність до розв’язання проблем та як здатність до узагальнення характеристик поведінки, що пов’язані з успішною адаптацією до нових життєвих завдань і цілей. Ч. Спірмен розглядає інтелект як загальну “розумову енергію”, рівень якої визначає успішність виконання будь-яких тестів [16]. Дж. Гілфорд обґрунтував теорію мультифактурної структури інтелекту, виділивши три групи факторів: розумові операції, особливості матеріалу, що використовується в текстах, та одержаний інтелектуальний продукт [15]. М.А. Холодна, аналізуючи інтелект як психологічну категорію розвитку особистості, визначає структурно–інтегрований підхід до вивчення інтелекту та його динаміки [11]. Цей же структурно–інтегрований підхід до аналізу інтелекту особистості як передумови побудови різних лінгводидактичних концепцій визначає й Н.І. Чуприкова [12]. У її

дослідженнях в якості основи інтелектуального розвитку індивіда розглядається процес становлення репрезентативних когнітивних структур (внутрішніх, психологічних абстрактно-узагальнених схем), які складаються в процесі життя та навчання людини та є не тільки системами зберігання інформації у вигляді узагальнено-абстрактних продуктів, а й засобами пізнання та розумової переробки сприйнятого. Основою інтелектуального потенціалу дорослої людини, на думку Н.І. Чуприкової [12], є становлення когнітивних структур за принципом системної диференціації від загального до конкретного, від цілісних форм до більш розрізнених, що розвиває глибокі процеси аналізу та синтезу, узагальнення та абстрагування об'єктів діяльності, які становлять ядро розумових здібностей. Під час вибору оптимальних та ефективних шляхів формування професійної комунікативної компетенції студентів-філологів слід спиратися на рівень розвитку інтелектуального потенціалу студентів до здійснення різних типів перетворювальних комунікативних операцій. Також потрібно враховувати й типи співвідношення компонентів інтелекту. Для здійснення індивідуального підходу під час навчання студентів з середнім рівнем розвитку інтелекту та зниженим, необхідно поступово формувати слабкі ланки їх мовленнєвої вправності, комунікативної професійної компетенції, тобто систему роботи слід будувати, зважаючи на індивідуальні особливості студентів, їх природний та розвинений інтелект, таким чином, створюючи декілька блоків завдань, тексти різного рівня складності тощо. Зрозуміло, що в основі роботи над формуванням комунікативної компетенції професійного мовника повинен знаходитись розвиток його здібностей, що уможливають динаміку мовно-креативної компетенції індивіда. Пов'язуючи проблему розвитку здібностей з питаннями формування словесника-професіонала, С.Л. Рубінштейн визнавав, що "в індивіді повинні існувати передумови, внутрішні умови для органічного росту, що "вони не завжди визначені та подані в готовому вигляді до та поза будь-яким розвитком" [9, 221]. До складу внутрішніх умов, які опосередковують ефект зовнішніх впливів та певною мірою детермінують формування здібностей людини, є природні дані, чим, на думку Л.С. Рубінштейна, може бути інтелект особистості [9, 221]. Отже, під час розвитку мовних здібностей студента необхідно враховувати його особистісні дані, інтелектуальну природу динаміки думки. Це особливо стає можливим за умови модульно-рейтингової та кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ педагогічного спрямування. В основі новітніх навчальних систем – модель особистісно зорієнтованої передачі та одержання знань.

Концептуальними психологічними засадами процесу розвитку та вдосконалення професійної мовнокомунікативної компетенції студента-філолога є положення діяльнісної психології. Розвиток продуктивного типу мовленнєвої діяльності особистості та вдосконалення її якості являє собою відпрацювання окремих компонентів з подальшим переходом дій від свідомого виконання до повної автоматизації, при цьому можливе використання пристосувального способу формування операцій. Зміст положень поступової динаміки комплексних операцій, що запропонував О.О. Леонт'єв, визначають можливості формування знань, умінь та навичок студентів, що в цілому визначають професійну компетенцію майбутнього вчителя-словесника та є її фундаментом. Аналізуючи думки О.О.Леонт'єва, можна виділити три основних характеристики психологічних дій, які забезпечують якість навчальної діяльності з мови: орієнтувальний – для того, щоб розвивати якість мовлення, необхідно навчати орієнтуватися в предметі та умовах діяльності; виконавчий – досконалим мовлення може бути лише тоді, коли особистість прагне до розвитку та сумлінно виконує навчальні операції; контрольний – контролююча система формування знань студентів стимулює до самостійного оволодіння матеріалом, сприяє системності навчальної діяльності.

Основною метою процесу розвитку мовленнєвої вправності, удосконалення фахової комунікативної майстерності є формування вмінь оперувати нормативними відповідно до певного стилю комунікації мовленнєвими конструкціями, засобами (фразеологічні сполуки, комунікативні кліше, лексичні одиниці різних рівнів, норми акцентуації та ін.). Проте, перш ніж сформувати визначене вміння та довести його до рівня автомативної практичної навички, потрібно виділити саме ту діяльність, яку обслуговує процес одержання студентом знань. У процесі діяльності необхідно чітко окреслити певну систему умов, які необхідні для правильного виконання діяльності. Такі умови відповідають завданням орієнтувальної основи діяльності (І.Р. Гальперін). Орієнтувальна основа діяльності (ООД) – це система уявлень людини про мету, план та засоби здійснення майбутньої дії та операції. Зміст ООД у багатьох випадках визначає якість дій та якість кінцевого продукту. Так, повна ООД забезпечує систематичне безпомилкове виконання дій у заданому діапазоні ситуацій. Форма та спосіб завдань схеми ООД диктуються цілями навчання, індивідуальними особливостями студентів. ООД значною мірою забезпечує високі результати під час навчання, сприяє формуванню необхідних знань, умінь слухачів, сприяє динаміці тих процесів, які розвивають компетентність майбутнього

спеціаліста-філолога відповідно до конкретних метакомунікативних та дискурсивно-когнітивних питань. І.Р. Гальперін у роботі “Поетапне формування розумової діяльності” [2] указав на те, що будь-яка дія, перш ніж стати розумовою та перетворитися в автоматичну навичку, повинна пройти декілька етапів. Іншими словами, згідно з теорією І.Р. Гальперіна про поетапне формування розумовий дій, мовленнєвий матеріал, який підлягає запам’ятовуванню та введенню до активного словника того, хто навчається, засвоюється певними дозами, які відповідають етапам оволодіння ним.

Отже, динаміка професійної мовнокомунікативної компетенції студентів-філологів – це перш за все психологічна діяльність, що пов’язана з такими процесами, як розвиток мислення та внутрішнього мовлення, виконання конкретних операційних дій з метою одержання теоретичних знань та удосконалення практичних навичок, розвитком мотивації до навчання. Завдання викладача комунікативно зорієнтованих дисциплін привчати студентів мислити, формувати основу орієнтації на конкретну мовленнєву дію, створити сприятливий психологічний клімат в аудиторії, застосовувати індивідуальний підхід до студента, урахувуючи діяльнісні мотиви та креативний навчальний потенціал.

Література

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М.: Мысль, 1976. – 122с.
2. Гальперин И.Р. Поэтапное формирование умственной деятельности. – М.: МГУ, 1965. – 542с.
3. Гальперин И.Р. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. – 1977. – № 4. – С. 95–101.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Изд. «Питер», 2000. – 521с.
5. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. псих. труды.–М.:Московский психо-социальный институт, Воронеж:НПО"МОДЭК",2001.– 448 с.
6. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения// Изв. АПН РСФСР. – М. – Л., 1975. – Вып. 7. – № 4. – С. 255–302.
7. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проэкции, практики. – М.: Просвещение, 1995. – 224 с.
8. Ромашко С.А. Культура, структура коммуникации и языковое сознание // Язык и культура. – М.: ИНИОН АН СССР, 1987. – С. 37–58.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 326с.
10. Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Дисс. канд психологических наук. – М., 1982. – 172с.
11. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М. – Томск, 1997. – 214с.
12. Чуприкова Н.И. Принцип дифференциации когнитивных структур в умственном развитии, обучение и интеллект// Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 31–39.
13. Шопенгауер А. О четверояком корне... Мир как воля и представление. – Т.1. – Критика кантовской философии: пер. с нем./ Ин-т философии. – М.: Наука, 1993. – 672с.
14. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317с.
15. Guilford I.P. Measurement of creativity // Exploration in Creativity. N. Y. – 1967. P 281–287.
16. Spearman Cu. The abilities of man. – L., 1927.–164 p.

Резюме

Статья посвящена актуальной проблеме лингводидактики высшей школы – определению психологических основ формирования профессиональной языковокоммуникативной компетенции будущего учителя-филолога.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетентность, мотивация к изучению языка, профессиональное языковое сознание, интеллектуальный потенциал личности учителя.

Summary

The article is devoted to the actual problem of the modern lingvodidactic of high school – determine a professional principles of the formation a professional speech communication competence of the future teachers of language.

Key words: professional speech communication competence, motivation to the language studing, professional speech consciousness\$ an intellectual potential of the teacher.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ У РАКУРСІ СИСТЕМНОГО ТА СИНЕРГЕТИЧНОГО МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ

У статті наголошується на важливості обґрунтованого вибору загально методологічних стратегій дослідження педагогічного професіоналізму, серед яких виділено, як найбільш фундаментальні, системний та синергетичний методологічний підходи. Аналіз їх евристичних пояснювальних можливостей дозволив встановити сутнісні характеристики педагогічного професіоналізму як складного міждисциплінарного соціально–педагогічного явища та психолого–педагогічного феномена.

Ключові слова: педагогічний професіоналізм, системний підхід, синергетичний підхід, рефлексивні можливості.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний рівень розвитку методології та методики досліджень різноманітних педагогічних явищ і процесів вимагає вибору й обґрунтування фундаментальних методологічних стратегій їх вивчення, проектування, діагностики тощо. Методологія (від грец. *methodos* – шлях дослідження, *logos* – навчання) в енциклопедичному значенні являє собою систему принципів і способів організації й побудови теоретичної та практичної діяльності [11, с.359]. Методологія дослідження базується на комплексі наукових ідей, що відображають не тільки рівень володіння науковцем фундаментальними істинами, теоріями, принципами, а й сповідувану глобальну філософсько–світоглядну позицію.

Методологічне забезпечення будь–якого наукового дослідження полягає у визначенні сукупності теоретичних знань і положень, необхідних і достатніх для обґрунтування його програми, логіки, структури, вибору і реалізації системи методів і засобів. Особливого значення це набуває при вивченні проблем професійної, майстерної педагогічної праці, яка в сучасних соціокультурних умовах суттєво ускладнюється, оскільки задаються її нові цільові, змістові, технологічні параметри.

Аналіз публікацій і досліджень, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. В.В.Краєвським (1998) і Е.Г.Юдіним (1986) сформульовані вихідні положення наукознавства щодо існування методологічних рівнів та джерел дослідження – загальнофілософського, загальнонаукового, конкретно–наукового, рівня методик і технік дослідження, а також методологічної рефлексії (застосування дослідником способів наукового пізнання, в яких інтегруються всі джерела методологічного забезпечення). Їх аналіз довів, що на сьогодні створено необхідні передумови для екстраполяції цих положень на дослідження проблеми професіоналізму педагога, а також окреслено перспективи для конструктивного добору та систематизації таких методологічних стратегій вивчення даного соціально–педагогічного явища і психолого–педагогічного феномена.

Формулювання цілей статті. Головна мета статті полягає в обґрунтуванні загальнонаукових методологічних стратегій – системного та синергетичного підходів, використанні їх рефлексивних можливостей для визначення сутнісних характеристик педагогічного професіоналізму.

Виклад основного матеріалу дослідження. До фундаментального рівня загальнонаукової методології традиційно належить *системний підхід*, становлення якого у філософії, кібернетиці, соціології, семантиці у 60–х рр. зумовило якісно новий етап розвитку методології наукового пізнання, хоча традиції системного світосприймання, цілісного осягнення явищ закладені працями В.І.Вернадського, Л.С.Виготського, П.О.Флоренського. Так званий “системний рух”, “системний бум” у наукознавстві завершився оформленням самостійної галузі знань – системології, або загальної теорії систем, значний внесок у розвиток якої зробили В.Г.Афанасьєв, І.В.Блауберг, В.М.Садовський, Г.П.Щедровицький, Е.Г.Юдін та ін. Наукова цінність системного підходу загалом визначається його значенням як єдиного принципу, що відображає світоглядний рівень дослідження; як універсального методу пізнання; як технології дослідження, що протистоїть стихійності, суб’єктивізму, створює умови для послідовності і стабільності наукових пошуків. Значні евристичні можливості системного підходу і, відповідно, системного аналізу, полягають у вивченні явищ у їх цілісності, неподільності і комплексності. Це дає змогу множинного опису їх структури шляхом виділення сукупності компонентів, елементів та їх взаємозв’язків як одного з одним, так і з макросередовищем, соціумом тощо. Будь–яка система, за висновками вчених–системологів, характеризується впорядкованістю зв’язків і відносин між складовими, компонентами, елементами, а також їх цілісністю, інтегративністю, що має особливості у різних системних об’єктах. Відношення частин до цілого

знаходиться в складних взаємозв'язках – усяка зміна властивостей одного з елементів викликає зміну й інших компонентів, а, можливо, і всієї системи. Поява нових зв'язків між елементами призводить до виникнення інтегративних властивостей, що не можуть зводитися до властивостей окремих компонентів, тому важливою характеристикою будь-якої системи слід вважати виділення особливих системоутворюючих зв'язків. Так, П.К.Анохін, розробляючи теорію функціональних систем, вказує на вибіркоче залучення компонентів системи, де взаємодія і взаємовідносини набувають характеру взаємосприяння, спрямованого на одержання інтегрального загального ефекту, результату, мети, заради яких і завдяки яким, елементи множинності організуються в систему [1]. В.Г.Афанасьєв серед головних ознак системи відзначає наявність структури як певної внутрішньої її організації, наявність функціональних характеристик системи в цілому та її окремих компонентів, а також наявність комунікативних властивостей системи – взаємодію із середовищем, іншими суб'єктами, суперсистемами, наслідування минулого і майбутнього в системі та її компонентах [2].

Традиція розвитку уявлень про цілісність, системний характер педагогічних явищ та їх практичну реалізацію бере витоки від П.Ф.Каптерева, С.Т.Шацького, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського. Екстраполяція ж положень системного підходу на педагогічні дослідження стала фактором стимулювання розвитку внутрішньонаукової рефлексії, що сприяло оформленню теоретичної педагогіки, становленню її методологічних засад [9, с.12–13]. Значний внесок у розроблення педагогічної системології зробили С.І.Архангельський, Т.А.Ільїна, В.П.Беспалько, Ф.Ф.Корольов, Н.В.Кузьміна, В.О.Якунін та ін.), чий науковий пошук спрямовувався на вивчення проблем синтезу змістових та формальних методів системного педагогічного дослідження, підвищення методологічної культури педагогів–дослідників, інтеграцію різноманітних уявлень про педагогічну систему, цілісність онтологізації її моделей. Один з перших дослідників цього напрямку Ф.Ф.Корольов наголошував на важливості бачення цілісності, що не може обмежуватися описом найбільш істотних ознак і розкриттям лише деяких зв'язків. Вчений показав, що педагогічні явища належать до складних систем і мають такі особливості, як цілісність (підпорядкованість усіх частин складної системи загальній меті); вплив змін одного параметру на всі інші; необхідність наукового обґрунтування керівництва такими системами [7]. Т.А.Ільїна, розглядаючи педагогічні явища як об'єкт застосування системного підходу, відзначає, що вони не зводяться до суми їх складових, а становлять “розчленовану цілісність”, при цьому слід враховувати всі фактори, що впливають на систему у цілому, особливо ті, що піддаються педагогічному управлінню [6, с.34]. У зв'язку з цим важливо враховувати виділені В.О.Якуніним характеристики педагогічних систем, які, на думку автора, є реальними (за походженням), соціальними (за субстанціональною ознакою), складними (за рівнем складності), відкритими (за характером взаємодії із середовищем), динамічними (за ознакою мінливості), ймовірнісними (за способом детермінації), цілеспрямованими (за наявністю цілей), самокерованими (за ознакою керованості) [14, с.26]. На високих рівнях організації педагогічна система, відповідно до поглядів Б.Г.Ананьєва, “вписується” у систему соціуму, соціальних відношень, систему праці, професії, власного життя особистості. Б.Ф.Ломов розрізняє розвиток педагогічної системи шляхом зміни її організації – по вертикалі, та ступеня організованості (зміни в межах конкретної якості) – по горизонталі [наводиться за 5, с.95].

Важливим результатом педагогічної системології стало не лише виділення педагогічних систем з кола соціальних, а й встановлення їх якісної своєрідності, специфічних характеристик.

Дослідження проблем педагогічної праці і професійно–педагогічної підготовки як специфічних системних об'єктів за допомогою структурно–функціонального та структурно–рівневого аналізу дає змогу вченим розробити їх цілісні інтегративні моделі, виявити різноманітні сутнісні функції, елементи, компоненти, їх зв'язки та відношення, системоутворюючі фактори та провідні умови функціонування різноманітних педагогічних систем у їх статичному та динамічному аспектах (А.І.Архангельський, В.П.Беспалько, Н.В.Кузьміна, О.І.Мищенко, В.А.Семиченко, В.О.Сластьонін та ін.).

На погляд, педагогічний професіоналізм, як і процес його становлення у майбутніх учителів, як це показано в табл.1, слід розглядати як досить специфічну і складноструктуровану педагогічну систему, що складається з різноманітних компонентів, елементів та їх функціональних взаємозв'язків, які вимагають обґрунтованого виявлення і теоретичного моделювання, а також віднаходження системоутворювальних чинників для педагогічного управління процесами його формування та розвитку. Усвідомлення цілісності, інтегративності явища професіоналізму вчителя–вихователя, множинності його смислів та їх ієрархії, взаємозалежності з соціально–педагогічним середовищем запобігатиме однобічності, статичності, механістичності розуміння сутності професіоналізму педагогічної праці. Науковий пошук таких системних якостей та

системоутворювальних чинників має бути комплексним, урахувати, насамперед, діяльнісні та особистісні прояви цього новоутворення, звертатися до інтегративних, суб'єктних властивостей педагогічної праці.

Поряд із широкими можливостями і значними перспективами застосування системного підходу при вивченні різноманітних явищ педагогічної праці має і певні обмеження через можливу абсолютизацію формальних ознак подібності та відмінності систем, недооцінювання якісної специфіки різних системних об'єктів, їх динамічних характеристик, зайве акцентування на структурних і функціональних елементах. Тому системний підхід визнається необхідним, але недостатнім для цілісного осмислення людини та її функціонування у педагогічній професії [2].

Таблиця 1

Педагогічний професіоналізм у ракурсі системного та синергетичного методологічних підходів

Методологічні підходи	Сутність педагогічного професіоналізму
Системний	Педагогічний професіоналізм є специфічною цілісною складноструктурованою системою, яка утворюється з різноманітних компонентів, елементів з їхніми функціональними зв'язками та відносинами, а також системоутворюючими чинниками.
Синергетичний	Педагогічний професіоналізм виступає динамічною відкритою багаторівневою системою, розвиток та відновлення якої здійснюється на засадах спонтанної самоорганізації, гетерогенності змін її окремих складових.

Синергетичний підхід. Новим міждисциплінарним науковим напрямком, що ґрунтується на ідеях системності та цілісності світу, наукових уявленнях людини про нього і саму себе в цьому світі, є синергетика – теорія самоорганізації. Назва кооперативної науки, що вивчає комплексний вплив декількох факторів, які підсилюють дію один на одного, походить від поняття “синергія” (від грец. *sinergeia* – співробітництво) [3, с.313]. Філософське осмислення ідей синергетики розпочато у 80–ті рр. зарубіжними вченими І.П.Пригожиным та Г.Хакеном (засновники цієї галузі наукового знання), вітчизняними вченими П.К.Анохіним, В.Г.Будановим, А.А.Добряковим, А.Н.Колмогоровим, О.Н.Князевою, С.П.Курдюмовим, А.П.Руденко, С.С.Шевельовою та ін.

Синергетика радикальним чином змінила спосіб сприйняття і пізнання дійсності порівняно із сформованою класичною картиною світу, в якій домінував раціоналізм, детермінізм, механіцизм, редуccionізм. У філософії раціоналізму Розум, Людина як суб'єкт пізнання займає визначальне положення стосовно об'єкта пізнання, природи, випадок виключається як щось зовнішнє і несуттєве, усі процеси передбачувані, зворотні в часі; а еволюція – це незворотній розвиток без відхилень, повернення, побічних ліній. Синергетика звертається до мудрості Стародавнього Сходу і розкриває ідею цілісності та єдності розвитку світу і людини в ньому, а від культури Заходу – запозичає традиції аналізу, експериментування, загальної значущості наукових висновків, їх трансляції через текст, математичний апарат. Синергетика як некласична наука, за С.С.Шевельовою, характеризується не тільки особливостями пізнання закономірностей природи, а й способом постановки питань, позицією спостерігача, що знаходиться у середині системи [12]. Вона досліджує нерівнозначні, складні та відкриті системи, що перебувають у постійному саморозвитку завдяки їхній здатності до самоорганізації.

Зупинимось на розгляді основних положень синергетичної теорії як загальнонаукового підходу, сформульованих вищезгаданими авторами. Предметом досліджень синергетики є закони самоорганізації й еволюції нерівнозначних відкритих систем, що перебувають у стані нестійкості. “Живлячись” енергією навколишнього середовища через точки флуктуації (випадкових відхилень) і біфуркації (роздвоєння при руйнуванні старих структур) у стані кризи та хаосу система руйнується або переходить на більш високий рівень упорядкованості, самоорганізації й утворює дисипативні структури. Відмінними рисами таких структур виступають узгодженість (когерентність), наростаюча мінливість (флуктуативність), конструктивізм хаосу, пам'ять структури, взаємозв'язок необхідності і випадку, нерівнозначність (кризовість), час. Ці особливості підкреслюють невизначеність шляхів розвитку систем, що самоорганізуються. Майбутнє за такого підходу не закладене в сучасному і перестає бути даним, що означає загибель класичного ідеалу всезнання і необхідність перегляду пануючого принципу наукового пояснення дійсності [12, с.17–19].

Наведені положення синергетики описуються непростими для сприйняття термінами і

поняттями, однак на думку вчених, словник теорії самоорганізації складається як із сукупності понять класичної науки, більшість із яких входять до шкільної програми, так і з специфічних нових значень, що мають стати відомими і доступними кожній освіченій людині (Е.Н.Князева, Л.Я.Зоріна, В.Г.Виненко).

Синергетична парадигма передбачає певний рівень діалогу людини з природою, соціумом, самим собою, оскільки в умовах нестійкості середовища, невизначеності виникає проблема управління розвитком в умовах нелінійного розвитку світу, а суб'єкт має можливість власного вибору найбільш сприятливого шляху. Як зазначають С.П.Курдюмов та Т.Г.Малінецький, проблема полягає в тому, “як керувати не керуючи, як малим резонансним впливом забезпечити самоуправління та самопідтримуючий розвиток” [10]. Синергетичний підхід до людини тим самим утверджує ідею пробудження її власних сил та здібностей, ініціювання нею власних шляхів розвитку, що виступає креативним принципом процесів самотворення.

Засновані на екологічних імперативах та прагненні до гармонії, принципи і положення теорії самоорганізації з усією очевидністю показують значущість і перспективність застосування синергетичних ідей при вивченні педагогічних систем, яким притаманні явні синергетичні ознаки: спільний рух, використання односпрямованих впливів, що збігаються з внутрішніми спонукуваннями та тенденціями розвитку особистості і колективу.

Традиційні моделі педагогічних систем, побудовані на принципах класичної науки, розглядали учнів та вихованців як об'єктів впливів, суб'єктно-об'єктне розуміння педагогічного процесу трактувалося як формування особистості із заданими властивостями, а освіта – як трансляція суми знань, умінь і навичок від педагога до учнів. Це спричинило жорстку регламентацію педагогічної діяльності на зразок “навчальної машини”, “нормованості” ініціативи і творчості педагога, “живучості” авторитарного стилю відносин, що гальмують особистісний та професійний розвиток учителя, заважають його самореалізації. Подібні типи педагогічних систем функціонують як закриті, вони позбавлені здатності до саморозвитку, тому вичерпують свої можливості та не мають перспективи. Останні ж пов'язуються із побудовою нових концепцій “відкритої” освіти, які не скасовують класичних канонів педагогіки, а розвивають їх у нових умовах. Відповідно до цього інтерес представляє розуміння педагогічної синергетики з позиції концепції самоорганізації педагогічної діяльності, запропонованої Є.В.Бондаревською та С.В.Кульневичем. Автори виділяють такі принципові характеристики відкритої освіти, як нелінійність (знання і досвід нарощуються не тільки послідовно, а й спонтанно), незавершеність (інформація повідомляється не повністю, є змога її доповнювати), суб'єктивність (притаманна конкретному учню та вчителю), нестійкість і нестабільність, відносна передбачуваність результатів, орієнтація на різнобічний, а не всебічний розвиток особистості, доповнюваність логічного пізнання асоціативними та інтуїтивними відкриттями, змінюваність уявлень про світ, не тільки бінарна, а й тринарна можливість пізнання й оцінювання, поняття “методика”, що вимагає “ритуального” виконання і жорстких приписів, поступається місцем поняттю “технології” як цілісному і м'якому наборові орієнтирів, пріоритет свідомості над зовнішніми впливами тощо [3, с.317–319]. Наведені порівняльні характеристики переконують у правомірності виділення сучасної спеціальної галузі знань – педагогічної синергетики (В.І.Андрєєв, Є.В.Бондаревська, С.В.Кульневич, М.О.Весна та ін.) внаслідок її значних можливостей у вивченні стратегій удосконалення самоорганізації і саморозвитку педагогічних систем.

Фундаментальні положення синергетичного підходу відкривають якісно нові можливості для розуміння та вирішення проблем професійного розвитку педагога, професійної підготовки вчителя-вихователя, педагогічної праці у цілому. Професійний та особистісний розвиток педагога не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним, безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується кризами, що зумовлюють перебудову професійної картини світу педагога, його ціннісних орієнтацій, їх ієрархію, стимулюючи власну самопізнавальну та самовиховну активність. (Б.Г.Ананьєв, Я.О.Пономарьов, Д.І.Фельдштейн, Д.Б.Ельконін та ін.).

З позицій синергетики педагогічний професіоналізм, як це показано в табл.1, виступає досить специфічною педагогічною системою, самостійною структурою, відмінною від інших природних та суспільних явищ, яка функціонує на основі діади “свобода – необхідність”, що визначає механізми її самоорганізації та саморозвитку, показує особисто-виразну та особисто-відповідальну творчість (М.С.Каган). Завдяки відкритості, багаторівневості, нелінійності професіоналізму педагогічної праці йому, як системі, притаманні синергетичні властивості, а отже, процес його формування та зростання виступає специфічною формою самодетермінації, самопроекування педагога як професіонала, що дає йому змогу виходити на нові рівні власного професійного та особистісного саморозвитку. До того

ж важливого значення набувають положення про гетерогенність розвитку окремих складових, структурних одиниць загальної цілісної системи педагогічного професіоналізму.

Застосовуючи наведені положення та міркування на практиці, можна зробити висновок, що “навчити” педагога професіоналізму неможливо, професіоналізм формується і зростає лише з ініціативи самого вчителя–вихователя, тобто є самодетермінованим явищем. Синергетичний характер педагогічного професіоналізму визначає дискретність шляхів еволюційного розвитку педагога–професіонала.

Висновки. Отже, розглянуті положення виділених загальнонаукових методологічних підходів указують на системність та синергійність педагогічного професіоналізму як сутнісні характеристики цього складного міждисциплінарного соціально–педагогічного явища та психолого–педагогічного феномена, що визначають його специфіку в системі наукових знань та дозволяють теоретично вивірити шляхи емпіричних досліджень високопродуктивної педагогічної праці, а також обґрунтовано підходити до організації професійної підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів.

Література

1. Анохин П.К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
2. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика. – М.–Ростов–на–Дону: ТЦ “Учитель”, 1999. – 560 с.
4. Весна М.А. Педагогическая синергетика. – Курган: Курганский гос.ун–т, 2001. – 405 с.
5. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1–5. – М.: Изд–во РАГС, 1999. – Кн.1.: Методолого–прикладные основы акмеологических исследований. – 392с.
6. Ильина Т.А. Системно–структурый подход к организации обучения. – Вып.1. – М.: Знание, 1972. – 72 с.
7. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в психолого–педагогических исследованиях // Сов. педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103–115.
8. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара: ПГПИ, 1998. – 86 с.
9. Кузнецова А.Г. Системный подход в отечественной педагогике 60–80–х годов XX века. – Хабаровск: Изд–во ХГПУ, 2000. – 250 с.
10. Курдюмов С.П., Маленецкий Г.Т. Синергетика – теория образования: идеи, методы, перспективы. – М.: Знамя, 1993. – 64 с.
11. Философский энциклопедический словарь. 2–е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
12. Шевелева С.С. Открытая модель образования (синергетический подход). – М.: Магистр, 1997. – 47 с.
13. Юдин Э.Г. Методологический анализ как направление изучения науки. – М.: Наука, 1986. – 261 с.
14. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – СПб.: “Полиус”, 1998. – 639 с.

Резюме

В статье делается ударение на важности обоснованного выбора общеметодологических стратегий исследования педагогического профессионализма, среди которых выделены как более фундаментальные системный и синергетический методологический подходы. Анализ их эвристических разъяснительных возможностей позволяет установить существенные характеристики педагогического профессионализма как сложного междисциплинарного социально–педагогического явления и психолого–педагогического феномена.

Ключевые слова: педагогический профессионализм, системный подход, синергетический подход, рефлексивные возможности.

Summary

The article emphasises on the importance of profound choice of the general metodological strategies of pedagogical professionalism study where system and synergy strategies are mentioned as the most important. Analysis of evristic presentation functions of these strategies enhanced definition of essential features of pedagogical professionalism being the complicated interdisciplinarity social and pedagogical element as well as phycho–pedagogical phenomenon.

Key words: pedagogical professionalism, system approach, synergy approach, reflection abilities.

**ОБЛАСНІ ІНСТИТУТИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ЯК КОРПОРАТИВНІ СТРУКТУРИ**

У статті розглядається роль і значення в Україні інститутів післядипломної педагогічної освіти як корпоративних структур. Автори намагаються проаналізувати основні риси та характеристики вищезгаданих навчальних закладів. У роботі визначені основні типові риси післядипломної педагогічної освіти з позиції її корпоративних рис.

Ключові слова: інститути післядипломної педагогічної освіти, компаративні структури, педагогічно-управлінська діяльність, філософія функціонування, ринок освітніх послуг.

Актуальність теми. У сучасних реаліях входу української освіти в європейський та взагалі світовий освітній простір, при нагальній потребі наближення якості вітчизняної освіти до умов Болонського процесу все більш важливим стає розуміння необхідності усвідомлення місії та цілей освіти. Сьогодні, на думку таких авторів як Гриньова В., Даниленко Л., Козлова О., Корженко В., Луговий В., все більше в загальному (всеукраїнському) освітньому просторі зростає значення післядипломної педагогічної освіти, а також державне управління післядипломною педагогічною освітою. Серед головних поглядів на дану проблему можна вибрати такі напрямки:

по-перше, післядипломну педагогічну освіту можна виділити в сучасну (або сучасно існуючу) галузь педагогічно-управлінської діяльності, яка працює для відповідного реагування на потребу змін перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогів;

по-друге, післядипломну педагогічну освіту можна вважати механізмом (або системою механізмів державного управління освітою на рівні країни, області, адміністративного району);

по-третє, післядипломну педагогічну освіту можна розглядати як систему вищих навчальних закладів, а також підрозділів у відділах, управліннях освіти на місцевому рівні (методичні кабінети), що існує для вирішення стратегічних, планових та поточних завдань, які стоять перед єдиним освітнім середовищем.

Безумовно, можна привести безліч тлумачень або визначень щодо післядипломної педагогічної освіти. Проблеми місії даної частини освітянської галузі хвилюють педагогів, філософів, соціологів, демографів, економістів. На жаль, учені в галузі державного управління довгий час обходили цю тему своєю увагою, хоча можна стверджувати що даної проблеми досить певним чином торкалися Луговий В., Корженко В., Майборода В., Майборода С.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Відносно місії організації – існує широке й вузьке її розуміння [1]. Такі автори, як: Вихановський О., Дігтяр О., Бурдун В., Груба Г. під широким розумінням місії вбачають – філософію, мету, сутність існування підприємства. Вчені вважають філософію управління як філософію функціонування підприємства. Отож, якщо розглядати післядипломну освіту з філософської точки зору, то тоді стають зрозумілими спроби створення „відчайдушного” цілеусвідомлення, яким займається величезна армія вчених і управлінців від освіти, що працюють в інститутах післядипломної педагогічної освіти. Саме ця частина дослідників відтворює, та, перш за все, претендує на прогноз майбутнього інститутів післядипломної педагогічної освіти. Спробуємо і ми розглянути погляди цих учених та систематизувати їх за шляхами та векторами можливого розвитку:

1) система вищих навчальних закладів, що має за допомогою розпорядчого механізму (створення окремого закону) прирівняна до інших ВНЗ III–VI рівнів акредитації: на даний час такий закон розробляється та лобюється певними силами (але, на нашу думку, його прийняття – майже утопія в даний політичній ситуації в Україні);

2) друга частина вважає, що „потрібно діяти” – тобто, не чекати прийняття ЗАКОНУ, а намагатися підвищувати свій фаховий рівень, ускладнювати стратегічні цілі, підвищувати фаховий рівень професорсько-викладацького складу та створювати потужну матеріально-технічну базу, щоб вийти на загальнодержавний рівень акредитації: бо логічно, що ВНЗ, які працюють з спеціалістами та магістрами, повинні мати не III–VI рівень, а відповідно V;

3) наступною тенденцією є переформування структури сучасної післядипломної педагогічної освіти на систему перепідготовки та підвищення кваліфікації на манеру Національної академії при Президенті України (одна головна організація – наступні регіональні (обласні інститути): але дана тенденція має свої **РИЗИКИ** й **ВАДИ** – на даний час сувора централізація українським навчальним закладам шкодить, також загрозою є руйнація конституційної складової комунальної освіти, про яку, на жаль, не пам'ятають деякі українські вчені;

4) є також тенденція про зрощування даних інститутів з педагогічними ВНЗ: такі спроби поєднання в Україні є – чи є вони доцільними – відповідь час та досвід;

5) ще одна модель – створення на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти комплексів неперервної професійної освіти (коледж – підготовка спеціалістів – підвищення кваліфікації – перепідготовка – магістратура – аспірантура – докторантура: дана модель у поєднанні з моделлю № 2, на наш погляд, є оптимальною.

Але враховуючи, що місія – це й форма, що відповідає наявності бажаної позиції підприємства (інститутів післядипломної освіти), його способу життя, й сформованому процесу мислення, рівню інтелектуальності роботи, можливістю застосування педагогічних та інформаційних технологій. У свідомості деяких учених та управлінців від підвищення кваліфікації спрацьовує комплекс „гальмування прогресу” – якщо я навчу їх – то завтра вони будуть знати й читати те саме, що й я. У такому „квазі” розумному егоїзмові є свій ценз – СИСТЕМА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЖИВУЧА, БО БІЛЬШІСТЬ ЛЮДЕЙ, ЩО В НІЙ ПРАЦЮЮТЬ МОЖУТЬ АКТИВНО НАВЧАТИСЯ (ПЕРЕНАВЧАТИСЯ) та здатні бути мобільними і постійно зростають інтелектуально, творчо, науково. Такий гальмівний механізм спостерігається серед деяких українських керівників обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти (ОППО). Сьогодні є багато інститутів, якими керують ДИРЕКТОРИ, що не мають ні вчених звань, ні наукових ступенів, – отож задавати риторичні або філософські питання про рівень цих інститутів та місце їх керівників зайве. Більш за все їх місія хибна й ведуть вони свої колективи „не туди” або „взагалі нікуди не ведуть”.

Місія може бути обґрунтована та визначена лише за умови чіткого уявлення про продукцію чи послугу. В даному розрізі складаються найбільші протиріччя. Сучасний стан освіти в Україні, складність та напруженість процесів змін в галузі, часте невиконання декларованих державою конституційних засад не дає можливості вирішувати магістральні та повсякденні завдання та й проблеми післядипломної педагогічної освіти. У сучасній українській освіті кожен керівник від міністра до директора школи повинен, перш за все для себе, чітко відповісти на запитання: „До якої сфери належить і повинна належати наша діяльність? Чим ми збираємося займатися в майбутньому?” Відповіді на ці запитання і повинні допомогти усвідомити місію післядипломної педагогічної освіти.

Безумовно, місія післядипломної педагогічної освіти може бути обґрунтована та визначена за умови чіткого уявлення про освітянську продукцію, інтелектуальний продукт, педагогічну та навчальну послугу, яка може і здатна знайти збут та може бути конкурентоспроможною та потрібною людям. У даному випадку, як ми вже зазначали, важливе місце мають управлінські, педагогічні, організаційні та фінансово-правові можливості післядипломної педагогічної освіти. Також повинен сформуватися певний кодекс відповідальності (або колективної відповідальності – можна сказати корпоративної відповідальності) інститутів, що поряд з ідеєю самовизначення цих навчальних закладів та формування позитивного іміджу є основною філософією існування системи післядипломної педагогічної освіти в сучасних умовах.

Якщо спробувати висловити місію післядипломної педагогічної освіти коротко, як цього прагне більшість корпорацій, бізнес-структур то це перш за все (і так склалося традиційно), „учити вчителів”. Цільовий споживач послуги ОППО – учитель, вихователь, педагогічний працівник. Але, на превеликий жаль, усвідомлення того, що „купуватися” (споживатися) повинно саме власне вироблене, а не продукція інших підприємств (тобто, інститутів) більш за все, не зовсім підходить післядипломній педагогічній освіті. Дати вчителю найкраще і чуже і власне, навчити його розробляти своє, і знову ж таки власне, навчити цього своїх учнів, – чи це не місія?

Місія – це також погляд, бачення вищого керівництва на те якою повинна бути галузь. У даному випадку на місію післядипломної педагогічної освіти впливають думки та погляди:

- Президента України;
- Прем'єр міністра України;
- депутатів Верховної ради України;
- міністрів;
- Центрального ППО;
- голів та депутатів обласних рад;
- голів обласних державних адміністрацій,
- начальників управлінь обласних державних адміністрацій;
- ректорів та директорів ОППО ін.

Автори даної праці ні яким чином не претендують на досконалість цього списку. Він може бути або звуженим, або доповненим у відповідності до політичних, політико-адміністративних, геополітичних, фереративно-центриських, етнічно-національних, адміністративно-інституційних

факторів або ж підходів. Але скласти сьогодні „текстову рекламу” післядипломної педагогічної освіти в Україні вищезгаданий творчий колектив навряд чи здатен, тим більше місія цієї системи, на наш погляд, виходить далеко за межі лозунгу – саме тому радянське „Вчити вчителів!” ми вважаємо застарілим.

Слід зазначити, що місія як генеральна мета післядипломної педагогічної освіти, яка стосується її довгострокової орієнтації може бути зорієнтована на будь-який вид діяльності та певне місце на ринку (як ринку освітніх послуг так і на якомусь іншому: ринку податкових послуг, громадського харчування, видавничих послуг, рекреації, туризму та ін.). На превеликий жаль, сьогоднішня ситуація не дозволяє менеджерам від освіти належним чином розвивати ці функції. Хоча в деяких випадках додаткові джерела фінансування, тобто додаткова діяльність, руйнує „місію” ОППО. Менеджер, що працює над створенням або виконанням місії повинен її усвідомлювати і розрізняти місію і другорядну мету, завдання, певну програму, власні інтереси. У кожній „місії” повинен бути „месія”, а в нього учні–послідовники.

У розумінні місії ОППО важливе місце займає сам ринок освітніх послуг. Щодо основної діяльності (підвищення кваліфікації педагогічних кадрів), то інститути повинні контролювати ринок цих послуг у себе в області і намагатися його розширювати. Сегмент нарощування знаходиться як в інших регіонах, куди треба робити „експансію”, так і за кордоном. Також багаторівнева освіта через надання комплексу освітніх послуг, на наш погляд, є стратегією успіху. Класти „багато яєць в один кошик” – це сучасна філософія бізнесу: перемагає той, хто пропонує широкий спектр послуг. Саме тут місію ОППО можна наростити з точки зору „споживача”. Згадаємо також, що за Законом „Про місцеве самоврядування” та статутами обласних інститутів післядипломної власником їх є громада області, а розпорядником майна – обласна рада, отож, надати якомога більше послуг для свого власника є чи не однією з „допоміжних місій”?

Основними групами людей, інтереси яких впливають на діяльність обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти та інтереси яких ураховуються при визначенні місії даної корпоративної структури:

– власники підприємства (інституту), які за рахунок результатів його діяльності вирішують свої життєві потреби (*держава – суспільство в цілому – громада області – освітянське середовище області – обласна державна адміністрація – обласна рада*);

– працівники підприємства (інституту), які своєю працею забезпечують його діяльність, одержують за свою працю компенсацію, за допомогою якої вирішують свої життєві проблеми (*науково–педагогічні працівники – учені – методисти – технічні працівники – бібліотекарі – працівники інформаційних, видавничих, моніторингових, дистанційних та інших центрів – працівники деканатів – навчальна частина – працівники гуртожитку – ректорат – ректор*);

– покупці (споживачі) інтелектуально, педагогічного, інформаційного методичного на ін. продукту, що виробляє інститут (ті, хто послугами інституту задовольняє свої потреби) – (*учителі області – учителі–методисти – вихователі дошкільних навчальних закладів – директори ЗОШ – завідувачі ДНЗ – працівники ліцеїв, коледжів, технікумів – працівники ВНЗ I–II рівнів акредитації, слухачі, що отримують другу вищу освіту, слухачі магістратури та ін.*);

– місцеві навчальні заклади та інші установи, що знаходяться з інститутами ППО в формальних та неформальних ділових, комерційних і некомерційних стосунках (*ДНЗ, ЗОШ, інші ВНЗ, центри зайнятості населення, відомчі центри перепідготовки, підрозділи органів державної влади на місцях та суб’єкти органів місцевого самоврядування та ін.*).

– місцеві підприємства та організації, які знаходяться з ОППО у взаємодії з питань формування соціального та економічного середовища життєдіяльності соціуму (*міська рада – обласна рада – фонд державного майна – комбінати комунального підприємства – фіскальні органи – органи земельного користування – контрольно–ревізійна комісія – служби санітарного нагляду та ін.*);

– суспільство в цілому в особі державних органів, які взаємодіють з ОППО у політичних, правових, економічних та інших сферах макрооточення і які одержують від ОППО частину створено ним багатства (блага), – інтелектуального, виховного, методичного, матеріального, інформаційного, суспільного – тобто, суспільного добробуту та розвитку, плодами якого, крім інших членів суспільства, користується і сама галузь післядипломної педагогічної освіти.

Найбільший вплив на місію обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти чинять інтереси: *власників, працівників інститутів та споживачів продукту інститутів*. У зв’язку з цим місія повинна бути сформульована вищим керівництвом з урахуванням інтересів цих трьох груп. Якщо проаналізувати місію обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти у „класичному вигляді”, за Ф. Котлером, скоріш за все на неї будуть впливати такі фактори: а) історія створення

навчального закладу, у процесі якого створювалася його філософія, формується його профіль та стиль діяльності, місце в освітянському та ринковому середовищі; б) існуючий стиль поведінки та спосіб дій власників і управлінського персоналу; в) стан середовища життєдіяльності інституту; г) ресурси, які інститут може привести в дію для досягнення своїх цілей; д) відмінні особливості, якими володіє інститут.

До того ж, існують чіткі правила вибору місії (генеральної мети) обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, які дають змогу жорстко пов'язати об'єктивні та суб'єктивні її сторони [2].

Правило 1. Керівництво інституту повинно забезпечувати відкриту розробку та обговорення місії серед працівників та інших зацікавлених у діяльності навчального закладу осіб (за допомогою формальних процедур, що дає змогу компенсувати наслідки змін у складі співробітників і враховувати альтернативи в ході формування і коригування місії).

Правило 2. Потрібно встановити, оцінити та обговорити альтернативні варіанти місії в межах інституту як корпоративної структури (що допомагає співробітникам усвідомити, чим є насправді навчальний заклад, де вони працюють).

Правило 3. Визначити в процесі обговорення місії інституту прихильників і супротивників. Перші об'єднуються навколо мети, інші усвідомлюють, що їхні джерела економічного та морального задоволення перебувають за межами даного навчального закладу, і згодом приймають рішення про звільнення.

Висновки. Таким чином, правильно сформульована місія інституту післядипломної педагогічної освіти дозволяє:

– мати суб'єктам зовнішнього середовища загальне уявлення про те, що являє собою навчальний заклад; до чого він прагне; які засоби може використовувати у своїй діяльності; яка його філософія;

– сприяти формуванню іміджу навчального закладу у зовнішньому середовищі;

– сприяти єднанню в межах інституту як корпоративної системи та створення корпоративного духу серед співробітників;

– більш активно управляти, тому що створює базу для оцінки використання ресурсів навчального закладу; дозволяє застосувати більш широкий набір прийомів мотивації працівників післядипломної педагогічної освіти; допомагає встановлювати цілі та стратегії закладу.

Напрямами подальших досліджень повинні стати шляхи теоретико–методологічного усвідомлення місії післядипломної педагогічної освіти, при врахуванні більшості напрямків вивчення даної проблематики як в Україні, так і в інших країнах з позиції порівняння специфічних особливостей кожної з країн.

Література

1. Виханский О.С. Стратегическое управление. – 3-е изд., перераб. И доп. –М.: «Экономист», 2004, –296 с.
2. Шершньова З.Є. Стратегічне управління: Підручник. – 2-ге вид., перероб. і доп. –К.: КНЕУ, 2004. – 699 с.

Резюме

В статье рассматривается роль и значение в Украине институтов последипломного педагогического образования как компаративных структур. Автора стремятся проанализировать основные черты и характеристики вышеуказанных учебных заведений. В работе определены основные типичные черты последипломного педагогического образования с позиции его компаративных черт.

Ключевые слова: институты последипломного педагогического образования, корпоративные структуры, педагогически–управленческая деятельность, философия функционирования, рынок образовательных услуг.

Summary

The article deals with the role and importance of the Ukrainian inservice pedagogical institutes as the corporative structures. The main features and characteristics of these educational establishments are analysed.

Key words: inservice pedagogical instites, corporative structures, pedagogical and managing activity, functioning philosofoy, educational service market.

**РОЗВИТОК САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

У статті розкрито сутність самостійної навчально-пізнавальної діяльності, сформульовано особливості її розвитку в умовах неперервної освіти.

Ключові слова: самостійна навчально-пізнавальна діяльність, діяльність, професійна підготовка, самостійна робота студентів, неперервна освіта.

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, вимагають удосконалення форм і методів професійної підготовки фахівців, перегляду основних концептуальних підходів для вирішення цих завдань. Освіта, як відомо, є засобом розвитку особистості, відтворення інтелектуального та духовного потенціалу нації, визначальним чинником науково-технічного та соціального прогресу. Проте нове мислення з великими труднощами вибирається з-під тиску минулих уявлень. Це явище є досить помітним у психології пізнання в період змін у суспільстві та особливо з виходом на перший план сфери інформації, яка завдяки бурхливому розвитку нових інформаційних технологій стає визначальним інструментом глобальних соціальних інновацій, розвитку науки і техніки [3, 5, 9].

Сьогодні в усьому світі відбувається зміна підходів до освіти, що пов'язана з переорієнтацією на розвиток людини, її особистісних та культурних якостей. Посилення уваги до кожного індивіда зумовлюється зростанням значущості людського чинника в суспільному розвитку, відповідальності кожного за розвиток цивілізації, розуміння ваги гуманітарної сфери в житті суспільства. Поява багатьох проблем, з якими сьогодні не завжди може впоратися людство, свідчить про таку особливість сучасності, як неможливість сформувати новий тип світогляду, адекватний реаліям, у рамках традиційної системи освіти та виховання. Криза освіти, що про неї останнім часом говорять як науковці, так і педагоги-практики, виявляється у невідповідності рівня підготовки спеціалістів зростаючим вимогам суспільства, вимогам життя, яке дедалі все більше ускладнюється, у протиріччі між новими цілями та завданнями вищої школи й існуючою організаційною структурою, застарілими формами управління навчально-виховним процесом, у розходженні інтересів і можливостей суб'єктів освітнього процесу.

З цих причин сьогодні велика увага приділяється розвитку самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. Для прикладу можна навести комплекс заходів, пов'язаних із входженням України до Болонської конвенції, серед яких, природно, чільне місце займає самостійна навчальна робота студентів як невід'ємна складова неперервної освіти. Самостійна навчальна робота повинна дати студентам та учням не лише міцні і свідомо засвоєні знання, а й розвивати в них здатність до творчого осмислення навчального матеріалу, застосування його в повсякденній практиці, формувати самосвідомість, розвивати інтерес до науки і на цій основі формувати самоосвітні якості, що необхідні для кожного спеціаліста.

Особливістю самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів є її багатоцільовий характер – пізнання тут виступає лише як одне із завдань, які при цьому виконуються. Незважаючи на це, у різних організаційних формах самостійної пізнавальної діяльності можуть бути виділені її основні і допоміжні форми. Головна мета будь-якого виду самостійної пізнавальної діяльності майбутнього фахівця полягає в центральному напрямі всієї підготовки в навчальному закладі – формуванні і розвитку творчої особистості. При цьому в тому чи іншому вигляді самостійної пізнавальної діяльності (СПД) основними можуть бути й інші цілі, а особистісна спрямованість виражається опосередковано.

Унаслідок досягнення інших цілей здійснюється формування особистості. Наприклад, збільшення запасу знань людини призводить, з одного боку, до вдосконалення її особистості, тому що знання репрезентують один із компонентів структури особистості. З іншого боку, сам процес оволодіння знаннями може впливати на розвиток інших компонентів – переборювання труднощів на шляху пізнання загартовує волю, формує міцний характер, формує наполегливість. Іноді спостерігаються випадки, коли розвиток одних позитивних якостей особистості здійснюється за рахунок інших, навіть може стимулювати індивідуалізм, оволодіння великою кількістю знань – снобізм, непрактичність або замкнутість, втрату комунікативних здібностей.

На нашу думку, головним принципом організації СПД повинен бути принцип гармонійного й цілеспрямованого розвитку особистості учня та студента, який знаходить вираження в тих якостях, які позитивно впливають на майбутню професійну діяльність. При цьому необхідно пам'ятати, що

розвиваючи одне, треба не забути інше. Так, якщо людині доводиться багато інформації заучувати напам'ять, то в неї може розвинути пам'ять, проте, не виключено, що при цьому можуть згасати здібності до творчого, самостійного мислення.

Процес управління самостійною пізнавальною діяльністю повинен передбачати не лише етапи планування щодо виконання завдань та контролю, а й певну систему регулюючих дій (корекції) в процесі виконання студентами та учнями навчальних завдань. В усіх випадках система організації самостійної пізнавальної діяльності повинна допомагати суб'єктам учіння досягати більш високих результатів. При цьому керівництво і контроль не повинні ставати на перешкоді в навчальній діяльності студентів та учнів, вияву їх творчих здібностей.

Принциповим, на наш погляд, і дуже важливим є той факт, що СПД повинна органічно входити як невід'ємна складова у структуру професійної діяльності спеціаліста будь-якої галузі, а вчителя – тим більше. Таку діяльність не можна зводити лише до виконання функцій з навчання і виховання школярів, її слід розуміти досить широко, включаючи в неї самоосвіту та підвищення власного культурного і політичного рівня, враховуючи, звичайно ж, психологічні особливості суб'єктів пізнання та особливості власне процесу пізнавальної діяльності.

Навчальна діяльність, наприклад, супроводжується специфічними, інтелектуальними емоціями, які часто залишаються поза увагою викладачів. Серед цих емоцій (іноді їх називають емоціями вищого порядку) можна відзначити сумніви, впевненість, здогадування, здивування, задоволення тощо. Інтелектуальні емоції обов'язково є присутніми при вирішенні мислительних завдань, кожному просуванню на шляху вирішення пізнавальних дій завжди передують певний емоційний стан. У навчальній діяльності учнів та студентів часто спостерігається вияв інтелектуальних емоцій. У процесі вирішення важливих завдань, у ситуаціях підвищеного інтелектуального напруження вони мобілізують суб'єктів пізнання на виконання цих задач, "сприяють виробленню нових, несподіваних рішень, зумовлюють загальне почуття радості від інтелектуальної праці" [10, с. 23].

Коли здійснюється аналіз фундаментальності сучасної професійної освіти, то завжди береться до уваги, що студент при цьому повинен якісно опанувати наперед визначену навчальною програмою та викладачами певну кількість навчального матеріалу. Навряд чи тут можливий діалектичний перехід кількості в якість. У навчальному пізнанні студентами цілеспрямовано й системно не осмислюються його фундаментальні філософські, ціннісно-світоглядні та культурологічні основи. На жаль, в умовах все ще домінуючого у ВНЗ інформаційно-репродуктивного навчання мислення майбутнього фахівця лінійне, стереотипне, причинно-наслідкове. Тому він оволодіває не наукою і професією в їх тісному взаємозв'язку та зумовленості, а, швидше, логікою науки і певним "ремеслом".

З цієї причини, на наш погляд, процес пізнання повинен бути спрямований, насамперед, на розвиток у студентів здатності до багатовимірного моделювання навчально-пізнавальної та навчально-дослідної діяльності, до їх творчої самореалізації і саморозвитку. Студент повинен виступати як дослідник свого процесу навчально-пізнавальної та навчально-дослідної діяльності. Особливе місце тут повинна зайняти рефлексія як здатність проаналізувати, осмислити протиріччя та проблеми, які виникли у процесі цієї діяльності, мисленні, визначити шляхи вирішення поставленої задачі. Відомо, що чим вищий рівень усвідомлення студентом особистої відповідальності за якість навчально-пізнавальної діяльності, тим розвиненішою є його ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію і саморозвиток у ній та в майбутній професійній діяльності.

Особистісно значущим для майбутніх фахівців стає оволодіння ними у процесі професійної підготовки фундаментальними цінностями пізнання, розуміння не лише тих процесів, явищ та об'єктів, які вивчаються, а й сутності навчально-пізнавальної діяльності, усвідомлення в ній власної особи. Останнє є надзвичайно важливим для спеціалістів усіх галузей народного господарства. Адже не дарма, наприклад, академік Е.А.Сател, звертаючись до випускників вищої школи, наголошував, що "ми не зробили з вас інженерів, ми лише навчили вас учитися" [12]. Це було сказано понад 30 років тому, а з того часу кількість інформації і швидкість старіння знань зросли неймовірно. Уміння орієнтуватися сучасній людині в навколишньому світі в умовах науково-технічного прогресу та високого рівня інформатизації суспільства вимагає відповідного бачення себе в цих умовах для вирішення питань, що пов'язані з процесами мислення, пізнання та творчого професійного зростання.

Не вдаючись до глибокого розгляду поняття "мислення", механізмів мислення (вивченням цього явища займалися філософи, психологи в різні часи, починаючи від Декарта, Спінози та ін.) відзначимо лише аспекти, тісно пов'язані, на наш погляд, з навчально-пізнавальною діяльністю.

Як процес, що спрямований на пізнання, відкриття для себе нового, іноді життєво необхідного, мислення є завжди процесом творчим і складним. У процесі мислення об'єкт, який пізнається, включається в нові зв'язки, внаслідок цього потім виступає в новій якості, що приводить до появи нових понять та відповідних характеристик. Отже, мислення можна вважати психічним процесом самостійного пошуку і відкриття суттєво нового, тобто процесом опосередкованого та узагальненого відображення дійсності при аналізі й синтезі, що виникає на основі практичної діяльності та досвіду.

Понад 100 років тому існувала думка, що вчинки людей визначаються лише зовнішніми обставинами. З цього приводу цікаво висловився К.Д.Кавелін: “Якщо світу судилося бути оновленим, то це може відбутися всередині нас” [4, с.48]. Він вважав, що лише перебудова душі може зробити більш досконалими і людину, і суспільство. Для цього недостатньо простої поінформованості, отриманої ззовні, про різноманітність духовних цінностей та знань попередніх поколінь. Необхідно, щоб кожна людина мала можливість усвідомити свої ідеали, зробити власний моральний вибір, виконавши напружену внутрішню, духовну роботу. Лише в цьому випадку духовні цінності суспільства стануть особисто значимими цінностями. І справа тут не в простому відтворенні знань, а в здобуванні їх власними силами в процесі напруженої розумової праці.

Процес набуття і застосування знань, виступаючи як процес особистого відкриття для себе нових знань, розвиває здатність суб'єкта пізнання до самоосвіти. Ця думка належить відомому захиснику і покровителю наукових знань письменнику М.А.Рубакіну: “Самому добивається образования – это и значит заниматься самообразованием. Этим делом надо заниматься каждому человеку, без всякого исключения. Будь он в школе или вне школы, будь он старым или молодым, мужчиной или женщиной. Всякое настоящее образование добывается путем самообразования... Все, что делаешь и чего добиваешься самолично, по своей воле и желанию – это залезет в голову всего крепче...” [4, с.49].

Отже, можна зробити висновок, що ніякий зовнішній вплив, ніяке управління шляхом настанов, переконань, контролю та покарань не замінить за якістю ефективності результатів самоосвітньої діяльності, яка спрямована на досягнення самостійно поставленої мети засобами, які теж обрані самостійно.

Саме з цих причин сьогодні здійснюються активні пошуки нових технологій підготовки фахівців, зорієнтовані на формування його особистості, розвитку творчості й самостійності. Мова йде не про удосконалення навчально-виховного процесу, а, ймовірно, про розробку нової концепції навчання, в якій всі її складові спрямовані на особистісно-орієнтований розвиток майбутнього фахівця, формування його як творця, здатного не лише самостійно здобувати знання, а й реалізувати їх відповідно до практичних вимог сьогодення. Важлива роль у цьому складному процесі належить самостійній пізнавальній діяльності студентів. І це зумовлюється не лише тим, що студент як майбутній фахівець повинен уміти постійно вчитися у процесі набуття професії та подальшої роботи. Справа ускладнюється ще й неготовністю вступників до самостійної навчальної роботи – про це свідчать численні показники анкетування та опитування студентів-першокурсників і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.

У системі вищої освіти традиційно самостійною вважається робота студентів, яка здійснюється в читальнях, бібліотеках, архівах, лабораторіях, кабінетах, удома. При цьому студенти виконують завдання, передбачені навчальними планами і програмами; деякі завдання визначаються в кожному окремому випадку викладачем. Останнім часом все більше актуалізується проблема вдосконалення самостійної пізнавальної діяльності учнів та студентів. Зокрема, у зв'язку із зменшенням часу, що відводиться на лекції, у викладачів виникають проблеми щодо перерозподілу змісту аудиторної й позааудиторної роботи, підвищення ролі практичних, лабораторних занять та індивідуальних консультацій. Зрозуміло, що всі теоретичні і практичні знання, які потрібні на весь період роботи, в навчальному закладі одержати неможливо, отже, все життя вчитель повинен самостійно працювати над собою.

Незважаючи на досить давню постановку питання про організацію і планування самостійної пізнавальної діяльності, належної уваги їй і до цього часу не приділяється. В більшості випадків робота в цьому напрямі зводилася до спроби вирішувати окремі питання без необхідної координації та системного підходу. Інколи ця діяльність обмежувалася виділенням певної кількості годин для самостійного оволодіння студентом окремим розділом навчальної дисципліни та встановленням графіку прийняття заліку з даного розділу. Значна частина студентів систематично самостійно не працює: одні не вміють, інші не хочуть, про що свідчать численні показники експериментальних

досліджень. Досвід показує, що саме невміння організувати таку роботу часто призводить до небажання розпочинати незнайому справу.

Отже, сьогодні формування у майбутнього фахівця умінь і навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності є однією з найважливіших задач сучасної професійної освіти. Це завдання вимагає комплексного підходу до його вирішення, а саме: наукового обґрунтування суті і змісту цієї діяльності, розробки й планування прийнятної для студентів системи організації навчального процесу в різних видах занять, розрахунку часу відповідно до обсягу навчальних дисциплін та їх змістової наповненості, розробку ефективних методик та навчально-методичного забезпечення процесу, управління, контролю та самоконтролю на різних етапах навчання.

Поки що ж відсутня чіткість навіть у понятійно-термінологічному апараті названої проблеми. У науковій літературі наявна ціла низка понять, які не завжди правомірно вживаються щодо навчального процесу. Це такі, як “самостійна робота студентів” (чи учнів), “самостійна навчальна праця”, “самоосвіта”, “самостійна пізнавальна діяльність”, “індивідуалізація навчання”, “диференціація навчання”, “самостійність” у процесі навчання. Деякі автори ототожнюють перші чотири поняття, інші – вважають, що самоосвіта є компонентом самостійної роботи. Окремі науковці висловлюють припущення, що самостійна навчальна робота є засобом реалізації самоосвіти [11]. Можливо, що для практики розмова про пріоритети того чи іншого поняття є несуттєвою. Але це лише на перший погляд. Якщо ж розглядати ці поняття більш глибоко, то картина, на наш погляд, може бути орієнтовно такою.

Самоосвіта це процес, який здійснюється за внутрішньою потребою людини, її власною ініціативою і ставить на меті задоволення різнобічних інтересів і запитів, розширення світогляду, вирішення задач самовиховання та підвищення професійного рівня спеціаліста [8].

Індивідуалізація навчання – це така система взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найповніше використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку і гармонійного вдосконалення особистісної структури, здійснюються пошуки засобів, які б компенсували наявні недоліки і сприяли формуванню індивідуального стилю діяльності майбутнього спеціаліста [1].

Зазначимо, що термін “самостійна робота” студентів не зовсім чітко відображає те, що ж саме робить студент, що це за “робота”? На нашу думку, сутності та характеру проблеми, яку ми розглядаємо, більше відповідає термін “самостійна пізнавальна діяльність”. Цей вираз засвідчує наявність широкої гами пізнання (процес професійної підготовки, читання книжок, журналів, газет, перегляд фільмів, слухання радіопередач, спостереження за життям міста чи природними явищами тощо). Ми ж надалі будемо вживати терміни самостійної роботи чи пізнавальної діяльності лише у більш вузькому та конкретному значенні – самостійної навчально-пізнавальної діяльності, тобто діяльності, пов’язаної з оволодінням певними знаннями, необхідними майбутньому спеціалісту.

В Українському педагогічному словнику “різноманітні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється на навчальних заняттях або вдома за завданням вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі” тлумачаться як самостійна навчальна робота. Вказується, що найбільш поширеними видами самостійної навчальної роботи в учнів є праця з підручником, навчальним посібником, дидактичними матеріалами, персональним комп’ютером, розв’язання задач, підготовка рефератів, творів, доповідей, виконання лабораторних робіт, дослідницька діяльність, моделювання, конструювання, самостійні спостереження [2].

Наведемо деякі результати педагогічних експериментів з дослідження розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів педагогічних навчальних закладів, які здійснювалися у ВНЗ I–IV рівнів акредитації.

На першому етапі (констатувальному) шляхом здійснення анкетування студентів та викладачів, проведення з ними бесід, інтерв’ю було з’ясовано загальну картину стану організації самостійної роботи студентів. Зокрема, як і слід було чекати, більшість студентів (70,8%) тою чи іншою мірою не задоволені існуючими формами організації самостійної навчальної роботи. Хоча значна кількість опитаних відзначає, що любить самостійно працювати, лише 29,2% першокурсників вважають себе підготовленими до самостійної навчальної роботи. Близько 80% третьокурсників зазначають, що їх не приваблює робота з додатковою літературою. Цей показник навіть більший, ніж у першокурсників. Можливо, що при навчанні у ВНЗ не виробляється бажання до пошуку знань. Основними чинниками, які перешкоджають підвищенню ефективності самостійної роботи студента, були названі: невміння правильно організувати свій робочий і вільний час (71%), нестача навчально-методичних посібників (30%), авторитарний стиль роботи викладачів (33%), використання ними застарілих методів навчання (54%). Показано, що навіть у студентів випускних курсів вміння

самостійно навчатися є досить низькими, а більшість з них (понад 60%) засвідчили, наприклад, що оволодінню навичками конспектування їх ніде не вчили. Лише близько 44% з них зазначили, що навчання у ВНЗ підвищило їхні вміння самостійно вчитися.

Наведене вище переконало нас у тому, що сьогодні потрібно не просто вдосконалення, а докорінна, принципова перебудова системи самостійної навчальної роботи студентів. Усі існуючі способи організації та активізації навчання повинні орієнтуватися на самостійну пізнавальну діяльність студента. Це лекційні, практичні, лабораторні, семінарські заняття в їх традиційному варіанті, а також заняття із застосуванням таких форм як проблемне навчання, модульне навчання з рейтинговою системою оцінювання, заняття з використанням практичної спрямованості тощо.

Крім наведених вище даних нами здійснено експериментальний зріз для здійснення порівняльного лонгітюдного аналізу даних щодо розвитку самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів педагогічних навчальних закладів. Проаналізовано дані експериментів, проведених нами в 1990–1995 роках та в 2002–2006 роках. Результати досліджень останніх років свідчать про практично незмінну загальну картину в системі організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ I–IV рівнів акредитації. На наш погляд, більш ефективне вирішення означеного питання стане можливим після завершення розв'язування комплексу питань, що визначені Міносвіти і науки України в контексті входження до Болонської конвенції.

Поки що ж залишаються низькими такі показники як уміння самостійно вчитися та їх розвиток в процесі навчання у ВНЗ. 56% студентів, наприклад, віддають перевагу виконанню завдань викладачів аніж самостійному навчанню. Лише 28 % випускників педагогічних ВНЗів вважають за можливе замінити отримання інформації під час лекцій самостійним оволодінням змістом навчального предмету.

Можна вважати, що наведені показники однозначно характеризують стан розвитку самостійної навчально-пізнавальної діяльності на сучасному етапі хоча в цілому вивчення стану дослідженості проблеми розвитку самостійної пізнавальної діяльності у вищих навчальних закладах педагогічного профілю свідчить про значне посилення уваги до організаційно-педагогічних аспектів самостійної навчально-пізнавальної діяльності впродовж останніх двох десятиліть. В умовах гуманізації та демократизації навчального процесу, впровадження нової освітньої парадигми здійснюються пошуки шляхів удосконалення підготовки фахівців, чільне місце при цьому відводиться особистісно-орієнтованому навчанню, можливості практичної реалізації особистого потенціалу кожним суб'єктом навчання. З огляду на бурхливе зростання кількості інформації та уможливлення доступу до неї завдяки комп'ютеризації гостро постає питання організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності як в методичному плані, так і в аспекті технічного та програмного забезпечення навчального процесу.

Звідси випливає необхідність подальшої теоретичної розробки проблеми та забезпечення організаційно-практичних і методичних умінь вчителів (викладачів), що вимагає їх спеціальної підготовки до роботи з учнями для формування в них умінь та навичок самостійної навчальної діяльності.

Отже, готовність до самостійної пізнавальної діяльності є однією з провідних умов розвитку професіоналізму викладача (учителя). У нових концептуальних положеннях щодо вищої освіти пріоритетне місце належить розвитку особистості, орієнтації на формування у фахівця таких професійних якостей, які допомогли б йому підготуватися до майбутньої діяльності не лише в професійному, а й у соціальному та культурно-історичному контекстах. Саме за умови постійного самовдосконалення, коли фахівець самостійно здобуває нові знання відповідно до зростаючих вимог у швидкозмінному світі, є можливість забезпечення високого рівня його професійної діяльності, підвищення кваліфікації та перекваліфікації.

Література

1. Володько В.М., Солдатенко М.М. Індивідуалізація навчання студентів // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 1994. – № 3. – С. 91 – 99.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гордон Драйден, Джаннетт Вос. Революція в навчанні / Перекл. з англ. М.Олійник. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с.
4. Зубра А.С. Культура умственного труда: Учеб. пособие. – Мн.: РИПО, 1997. – 215 с.
5. Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. пр. / За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – У двох частинах. – Ч.1.– К., 2001. – С.15 – 23.

6. Ланцош К. Альберт Эйнштейн и строение космоса. – М.: Наука, 1967. – 159 с.
7. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень – грудень 2004 р. – Частина 2 / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2004. – 202 с.
8. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
9. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учитися. М.: Смысл, 2002. – 527 с.
10. Семиченко В.А. Психология эмоций / Модульный курс для преподавателей и студентов. – К.: Магістр – S, 1998. – 128 с.
11. Сидорчук Н.Г. Про співвідношення між поняттями “самоосвіта” та “самостійна робота” // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені М. Гоголя. Психолого–педагогічні науки. – 2002. – № 4. – С. 139–141.
12. Ялинский А.Е. Элитное образование и современные технологии обучения // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 6. – С.20–22.

Резюме

В статье раскрыта сущность самостоятельной учебно–познавательной деятельности, сформулированы особенности её развития в условиях непрерывного образования.

Ключевые слова: самостоятельная учебно–познавательная деятельность, профессиональная подготовка, самостоятельная работа студентов, непрерывное образование.

Summary

The essence of the independent educational activity is shown in the article its development peculiarities in the conditions of the continuous education are defined.

Key words: independent educational activity, professional training, students independent work, continuous education.

УДК 378

Т.В. Кравченко

ГУМАНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядається сутність соціального становлення особистості, розкриваються особливості гуманістичної педагогіки та її вплив на підготовку майбутнього вчителя.

Ключові слова: соціальне становлення особистості, соціальна поведінка, соціальна діяльність, гуманізація освіти, цінності професійної культури.

Соціальне становлення особистості починається з перших хвилин життя людини і передбачає, в загальному вимірі, засвоєння нею елементів своєї культури. Найбільш інтенсивно цей процес відбувається в ранні дитячі роки. Проте, він не завершується на якомусь певному віковому періоді, а триває протягом усього життя індивіда. У кожній окремій фазі людина мусить здійснювати переходи і долати певні кризи. Різні етапи її життєвого шляху за своєю природою мають не стільки біологічний, скільки соціальний характер. Адже як продукт суспільства вона може самостійно обирати ті чи інші цінності й установки, орієнтуючись не лише на загальнорегульовані принципи середовища, а й на власні прихильності. Тому її роль у процесі соціального становлення відзначається як пасивними (засвоєння соціального досвіду, сприйняття цінностей та ін.), так і активними (вироблення певної системи орієнтацій, установок тощо) характеристиками, тобто цей процес „неможливий без активної участі самої людини у засвоєнні соціального досвіду та культури” [1, с.44].

Умови діяльності в свою чергу визначають соціальну поведінку особистості. Усвідомлюючись, вони оцінюються крізь призму потреб та інтересів і викликають у неї почуття задоволення (або незадоволення). Незадоволеність стає соціальною детермінантою (визначальною) діяльності особистості, котра прагне змінити ці умови відповідно до своїх потреб.

Взаємодія потреб, ціннісних орієнтацій та інтересів утворює механізм мотивації соціальної діяльності особистості, визначає її характер, зміст і цілі. Існують також зовнішні збудники, або

стимули (умови зовнішнього середовища, що є значущими для індивіда). Стимули підсилюють механізм мотивації соціальної діяльності особистості, що ззовні виявляється в її соціальній поведінці (тобто конкретних діях і вчинках стосовно соціальних об'єктів).

Соціальне становлення особистості в умовах сьогодення являє собою складний, багатомірний процес, на зміст і перебіг якого впливає значна кількість чинників, з-поміж яких важливе місце належить освіті.

Сучасна система освіти – це соціальний інститут, покликаний допомогти дитині, підлітку, юнаку стати людиною „в усій повноті цього природно–космічного явища, підготувати індивіда до життя в нових умовах постіндустріальної цивілізації” [7, с. 28]. Ефективна реалізація таких цілей передбачає створення сприятливих умов для вироблення молодого людиною власної світоглядної позиції і щоденної орієнтації в потоці інформації.

Особливої значущості ці питання набувають стосовно підготовки майбутнього учителя, який має бути не лише високопрофесійним фахівцем, а й людиною, котра володіє соціально поціновуваними якостями, уміє застосовувати їх у процесі навчання і виховання молодого покоління, допомагаючи його активній соціалізації.

Науковці і практики все більше переконуються в тому, що для реалізації сучасних цілей освіти необхідним є розвиток тих, хто навчається, їхніх здібностей, вільно орієнтуватися в життєвих ситуаціях, що постійно змінюються. Цілком правомірною в цьому контексті уявляється думка про недоцільність „сліпого слідування за традиційною практикою освіти. Необхідно створити якісно нову модель, побудовану на сучасній філософській концепції світу, на методології людської діяльності, на розумінні інноваційної, творчої ролі людини” [3, с.12].

З огляду на це, актуалізується впровадження нової парадигми вищої освіти, сутність якої вбачається в її „олюдненні”, тісному поєднанні з відродженням і посиленням тенденцій щодо піднесення пріоритету поваги до особистості, формування в неї самостійності, уміння встановлювати гуманні відносини з учнями. Наслідком її реалізації має стати зміна моделі взаємодії педагога і вихованця, сенс якої вбачається сьогодні у зміні навчально–дисциплінарного характеру їхніх взаємин на особистісно орієнтований, згідно з яким утверджується цінність особистості дитини, заперечується маніпулятивний підхід до неї. В основу освітнього процесу має покладатися перетворення соціального досвіду в особистісний досвід, що надасть індивіду можливість не лише функціонувати в суспільстві, а й діяти самостійно, не просто адаптуватися, „вписуватися” в соціальну систему, а й творчо змінювати її. Все це висуває відповідні вимоги до підготовки майбутніх учителів, одна з яких полягає в переведенні цього процесу в гуманістичну площину.

Мета статті – розкрити сутність гуманістичної освіти та основні напрями її реалізації в підготовці сучасних студентів педагогічних ВНЗів до майбутньої професійної діяльності.

Гуманістична спрямованість на людину – не є породженням сьогодення. Такі ідеї знаходимо ще в працях Конфуція, Сократа, Демокрита, Платона, Аристотеля. Стародавні мислителі в своїх виховних концепціях наголошували на необхідності дотримання природовідповідності виховання, тобто всебічного врахування закладених у вихованцеві природою життєвих сил і прагнень до пізнання світу, діяльності та розвитку.

Епоха Відродження позначилася працями діячів Реформації і видатних гуманістів. Серед найбільш яскравих представників того часу, які сповідували гуманізм, слід назвати Т.Мора, Ф.Рабле, М.Монтеня, Т.Кампанеллу та ін. Ними була створена цілісна концепція людини, яка дала їм змогу вибудувати доволі чітку систему світоглядних поглядів, увібрала розрізнені гуманістичні погляди і традиції, започатковані в античності.

Плідний внесок у розробку ідей щодо захисту прав людини як особистості, піднесення її природних якостей зробили педагоги–просвітники. У науковому доробку Ж.–Ж.Руссо, Ф.Бекона, Я.А.Коменського, Дж.Локка та ін. тією чи іншою мірою розкривається ідеал гармонічно розвиненої людини з високою культурою, позбавленої забобонів Середньовіччя.

Наприкінці XVIII–XIX століття велику значущість для подальшого становлення гуманістичної педагогіки мали праці німецьких філософів. Особливо в цьому аспекті слід назвати вчення І.Канта про цінність людської особистості та її розвитку.

У цей же час з'являється філософсько–педагогічна концепція В.Зеньковського, який акцентував на тому, що дитина прагне бути не об'єктом, а суб'єктом своєї діяльності. Тому в школі, на переконання науковця, має бути створене здорове соціальне середовище, яке сприяло б саморозкриттю дитини, її духовному становленню. Відстоюючи пріоритетність морального аспекту в особистісному розвитку зростаючої людини, В.Зеньківський писав: „Якщо глибше підійти до дитячої душі, заглибитися, наскільки це можливо для неї, в метафізику дитинства, тоді стає зрозумілим, що

моральне здоров'я дитячої душі є, мабуть, найважливішим, найглибшим фактором її духовного розвитку" [6, с.170].

У 20-і роки ХХ ст. зростає ідеологізація і політизація радянської педагогічної науки; відбувається її ізоляція від світової культури. Пріоритетного значення набуває прямування до педагогіки, яка підпорядковувалася завданням „поточного моменту соцібудівництва”, виконанню „соціального замовлення”. „Непримиренно вороже ставлення до „буржуазної” педагогіки, а по суті, до демократичних і гуманістичних цінностей – такими були нові орієнтири радянської педагогіки, які стали парадигмами авторитарної педагогіки наступних десятиліть” [2, с.84].

Унаслідок панування таких ідей зміст гуманізму як принципу навчання і виховання поступово був зруйнований, залишившись лише на рівні абстрактного гасла. Це призвело до зміни ціннісних орієнтацій, змісту освіти, деформації всієї системи відносин між учасниками педагогічного процесу.

На цьому тлі особливої значущості набуває практична і наукова діяльність В.Сухомлинського, який в епоху тоталітарного режиму виступив з різкою критикою проти прямолінійного виховання, базованого на посиленні засобів примусу і контролю. Ним була створена цілісна концепція взаємин учителя з учнями, що ґрунтувалася на принципі гуманізму.

У найбільш узагальненому вигляді особливості цих взаємин, за В.Сухомлинським, можуть бути скомпоновані у вигляді 9 блоків:

1. Турбуватися про розвиток дитини – цільовий, системоутворюючий блок, що визначає й підпорядковує всі інші.

2. Любити дітей – найважливіший компонент принципу гуманізму, найбільш поцінована й важлива якість вихователя.

3. Поважати дитину – цей блок тісно пов'язаний з попереднім. Його сутність може бути схарактеризована як сприйняття кожної дитини як особистості.

4. Вірити в дитину – прояв оптимістичної спрямованості гуманізму.

5. Знати дитину – без знання душі кожної дитини виховання відбуватиметься наосліп.

6. Розуміти дитину – знати дитину мало, треба уміти поставити себе на її місце, побачити навколишній світ її очима.

7. Бережно ставитися до духовного світу та природи дитини – всі діти різні, кожна з них має свій неповторний духовний світ, приходить до школи із своїм досвідом, звичками, поглядами. Не можна ламати природу дитини, ламаючи тим самим особистість.

8. Берегти і розвивати у дитині почуття власної гідності – блок, що відображає оптимістичну лінію, тобто активну позицію вихователя у формуванні особистості дитини. Гуманізм вимагає не лише визнання в дитині власної гідності, а й активного її розвитку.

90-і роки ХХ ст. разом із набуттям Україною незалежності привнесли позитивні зміни в освітню галузь. Розпочинаються пошуки способів її реформування та модернізації у напрямі наближення до прогресивних ідей світового соціуму, однією з пріоритетних з-поміж яких стає гуманізм.

За своїми цільовими функціями гуманізація педагогічної освіти є „передумовою гармонійного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, зростання сутнісних сил і здібностей” [9, с.17]. Гуманістична спрямованість орієнтує професійну підготовку майбутнього вчителя на соціально обумовлену гуманістичну мету цього процесу, на розвиток його творчої індивідуальності, органічне поєднання у межах методології ціннісного підходу принципів культурологічного, особистісно-діяльнісного, полісуб'єктного та індивідуально-творчого підходів, єдність загальнокультурного, соціально-морального й професійного розвитку особистості на засадах гуманізації змісту педагогічної освіти [10, с.24].

Звернення до наукової літератури, в якій подаються результати теоретичних та емпіричних досліджень підготовки вчителя до майбутньої професійної діяльності на засадах гуманізму засвідчує, що більшість дослідників розглядають цей процес як сукупність трьох взаємопов'язаних і підпорядкованих один одному компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного та конативного.

Мотиваційно-ціннісний компонент підготовки включає вироблення в студента внутрішньої потреби у спілкуванні та взаємодії з дітьми, формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття дитини, прийняття її внутрішнього світу, готовності надати допомогу в розв'язанні її особистісних проблем, становленні потреб і здібностей до самопізнання та особистісного саморозвитку. Когнітивний та конативний компоненти підготовки до гуманізації навчання і виховання розглядаються як, безумовно, необхідні, значущі шляхи мотиваційно-ціннісного компоненту.

Таким чином, реалізувати завдання, що висуває гуманістична педагогіка, спроможний лише вчитель, який володіє певними професійними та особистісними якостями.

Отже, підготовка майбутнього вчителя на основі гуманістичних пріоритетів – складний, різнобічний процес. Він передбачає освоєння особистістю системи професійних знань, формування умінь, спрямованих на „діагностику, корегування і вдосконалення моральних якостей особистості учня, професійно–етичне самовиховання через засвоєння цінностей просторів професійної культури всіх рівнів організації, а також становлення особистісних якостей, що відповідають вимогам до вчителя–гуманіста” [2, с.86].

Під цінностями професійної культури розуміються ті параметри, які дають учителю змогу задовольняти свої матеріальні й духовні потреби, і виступають орієнтирами його соціального становлення і професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей. Взавши за основу характерні потреби особистості й співставивши їх з професією вчителя, її соціальним сенсом, можна виокремити такі групи означених цінностей:

– цінності, пов’язані з утвердженням у суспільстві, найближчому соціальному середовищі (суспільна значущість праці вчителя, престиж його професійної діяльності, визнання близьких, знайомих тощо);

– цінності, пов’язані із задоволенням потреби в спілкуванні (постійна робота з дітьми, дитяча любов і прив’язаність, можливості спілкування з цікавими людьми, батьками, колегами, обмін духовними цінностями тощо);

– цінності, пов’язані із самовдосконаленням (можливість розвитку творчих здібностей, прилучення до духовної культури, заняття улюбленою справою, можливість постійно поповнювати свої знання та ін.);

– цінності, пов’язані із самовираженням (творчий, різноманітний характер праці вчителя, захоплення педагогічною діяльністю, можливість перевиховувати „важких” дітей, відповідність педагогічної діяльності інтересам і здібностям особистості тощо);

– цінності, пов’язані з утилітарно–прагматичними запитами (можливості самоствердження, міжособистісного спілкування, професійного зростання тощо) [5].

Дослідники, які звертаються до вивчення цих проблем, серед цінностей педагогічної діяльності розрізняють цінності самодостатнього та інструментального типів [4]. Перша група цінностей є цінностями–цілями в собі: творчий і різнобічний характер діяльності вчителя, престижність його професійної діяльності, суспільна значущість праці учителя, відповідальність перед суспільством, самоствердження у педагогічній праці, любов до дітей та ін. Такі цінності набувають свого прояву в цілях педагогічної діяльності, які пов’язані з розвитком особистості учня, особистості вчителя, учнівського та педагогічного колективів.

Цінності педагогічної діяльності інструментального типу – це ті, які слугують засобом досягнення цінностей–цілей (суспільне визнання результатів праці, відповідність інтересів і здібностей особистості характеру педагогічної діяльності, професійне зростання тощо). Такі цінності передбачають опанування теорії, технології (нормами, принципами, способами) педагогічної діяльності, що утворюють підґрунтя професійної освіти вчителя.

Структурний і якісний аналіз цінностей педагогічної діяльності дає змогу виявити їхній комплексний характер, гуманістичну природу і сутність. Саме гуманістичний ідеал „визначає зміст і призначення педагогічної діяльності, а її цінності у зв’язку з цим віддзеркалюють визнання гуманістичних принципів, гармонію суспільних і особистісних інтересів, усвідомлення праці як найвищого сенсу життєдіяльності, пріоритет загальнолюдських цінностей (істина, краса, здоров’я, кохання, мир, добро та ін.) [8].

Активізація уваги до проблем гуманізації вищої освіти значною мірою зумовлено еволюцією філософських поглядів, відповідно до яких у центр наукової картини світу висувається людина. Сьогодні спостерігається повернення до духовної творчості гуманних початків буття, культивування в людях цінностей гуманістичної педагогіки, призначення якої – пошук шляхів ефективного розвитку в людині її дійсно гуманних якостей. Необхідність зміни позиції вчителя, орієнтація його на гуманістичні загальнолюдські цінності та адекватний їм стиль педагогічної діяльності висувають завдання переосмислення змісту підготовки майбутнього вчителя на засадах гуманістичних пріоритетів.

Література

1. Андреевкова Н.В. Проблема социализации личности // Соц. исследования. – 1970. – Вып.3.
2. Беловолов В.А., Беловолова С.П. Профессионально–педагогическая подготовка учителя начальных классов на основе гуманистических приоритетов // Философия образования. – 2004. – № 2 (10).

3. Вузина К.Я. Модель саморозвиття человека. – Н.Новгород, 1999.
4. Гуманистическая парадигма и личностно–ориентованные технологии профессионального педагогического образования / Под общ. ред. В.Л.Матросова. – М.: Прометей, 1999.
5. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня: В описаниях их авторов и исследователей / Под общ.ред. Н.Л.Селивановой. – М., 1998.
6. Зеньковский В.В. Психология детства. – М., 1996.
7. Крючков В.К. Взаимоотношения в системе „педагог – ребенок – родители” // Педагогіка. – 2002. – № 9.
8. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – 3–е изд. – М.: Школа–Пресс, 2000.
9. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования и профессиональная подготовка учителя. – М.; Ставрополь, 1991.
10. Шиянов Е.Н., Ромаева Н.Б. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие. – М., 2003.

Резюме

В статье рассматривается сущность социального становления личности, раскрываются особенности гуманистической педагогики и ее влияние на подготовку будущего учителя.

Ключевые слова: социальное становление личности, социальное поведение, социальная деятельность, гуманизация образования, ценности профессиональной культуры.

Summary

The article deals with the context of the person's social development; the peculiarities of humanism pedagogics and it's influence on the future teachers' preparation are lighted out.

Key words: personality development, social behaviour, social activity, professional culture values.

УДК 37.046:377:7

О.М. Отич

МИСТЕЦТВО У РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті здійснено ретроспективний аналіз основних форм і методів використання мистецтва в процесі формування педагогічної майстерності вчителя, починаючи від 20–х рр. ХХ століття – до нашого часу. Обґрунтовано необхідність впровадження найбільш цінного історичного досвіду мистецько–педагогічної діяльності до змісту сучасної педагогічної освіти.

Ключові слова: педагогічна майстерність, мистецькі дисципліни, професійно–педагогічна підготовка, мистецько–педагогічна діяльність.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Посилення в сучасній педагогічній науці уваги до проблем формування педагогічної майстерності вчителя зумовлює активізацію дослідницького педагогічного пошуку в напрямі розробки ефективних засобів становлення та розвитку цієї найважливішої професійної якості у працівників освіти. У зв'язку із цим науковці все частіше звертаються до історичних витоків педагогічної майстерності, того цінного педагогічного досвіду, який був накопичений, а потім незаслужовано забутий з різних об'єктивних та суб'єктивних причин, що призвело до формалізації педагогічної діяльності працюючих вчителів та зниження якісного рівня готовності студентів педагогічних ВНЗ до роботи в школі. Ці негативні явища наклали свій відбиток і на процес формування педагогічної майстерності майбутніх учителів засобами мистецтва в ході розвитку педагогічної освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Історичні аспекти даної проблеми побіжно висвітлювалися у наукових працях Л. Базиль, Н. Гузій, Н. Дем'яненко, Н. Демянко, Л. Дубини, Л. Задорожної, О. Лавріненка, Л. Лимаренко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Водночас, незважаючи на небайдужість цих науковців до питань використання мистецтва у формуванні педагогічної майстерності вчителя, означена проблема не стала предметом їхніх спеціальних наукових пошуків і не знайшла достатньо повного висвітлення в їх наукових працях.

Формулювання цілей статті. Тому завданням нашої статті є історико–педагогічний аналіз змісту, форм і методів використання мистецтва у розвитку педагогічної майстерності вчителя та обґрунтування можливостей впровадження цього досвіду до процесу професійної підготовки студентів сучасних педагогічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Як доведено в історико–педагогічних працях Н. Дем'яненко [6, с.262] та О. Лавріненка [12] з проблем становлення загальнопедагогічної й практичної підготовки вчителя, викладання мистецьких дисциплін упродовж усієї історії розвитку педагогічної освіти було невід'ємним компонентом змісту загальнопедагогічної підготовки і підпорядковувалося меті формування педагогічної майстерності викладачів різних дисциплін. При цьому педагогічна майстерність розумілася освітянами не тільки як наявність широкого арсеналу засобів, прийомів і методів педагогічної діяльності, а й як творче застосування їх на практиці, вміння вчителя адекватно виражати свої почуття та емоції, володіти широким спектром художніх та інших професійно важливих умінь, доцільно використовувати музику, пісню, малювання, ліплення тощо для удосконалення педагогічної діяльності, самовиявлення й самопізнання [6, с. 265].

За свідченням результатів монографічного дослідження Л. Хомич, поняття “педагогічна майстерність” вперше було обґрунтоване та введене до наукового обігу в 1879 р. у Кембріджському університеті, де з метою підвищення ефективності формування особистості майбутніх фахівців був розроблений і впроваджений до процесу їхньої професійної підготовки самостійний навчальний курс педагогічної майстерності. Однак ці інновації не дістали широкої підтримки і згодом були знівельовані [21, с.85], як ми гадаємо, тому, що зі зміною викладача, який читав цю дисципліну, зазнали деформації сутність, зміст і самий „дух” її викладання, втратився її творчий і динамічний характер.

У вітчизняній педагогіці перша спроба визначити сутність педмайстерності була здійснена, як стверджує Л. Задорожна, викладачами Глухівського вчительського інституту І. Андрієвським, М. Демковим, В. Голубевим та В. Сельонкіним, які розглядали її як найвище мистецтво здійснення педагогічної діяльності; вільну, розумну, творчу діяльність вчителя, що відповідає меті, системі, плану [9, с.45]. Складовими педагогічної майстерності вчені–викладачі називали, такі „окремі педагогічні мистецтва”, як „дидактичне мистецтво”, „мистецтво постановки питань”, „мистецтво виховної дії”, „мистецтво підтримання дисципліни”, „мистецтво опитування та оцінювання”, „мистецтво правильно розподіляти сили класу” тощо. Означені мистецтва ґрунтувалися на професійно важливих особистісних якостях педагога: енциклопедичній освіченості, наявності естетичного смаку, особистої чутливості, творчих здібностей, власного педагогічного почерку, „своєї педагогіки”, „своєї дидактики” та ін. [9, с.45]. Отже, від початку свого існування педагогічна майстерність визнавалася вченими–педагогами високим мистецтвом, що потребує від вчителя комплексу спеціальних педагогічних якостей.

У 20–х рр. ХХ століття проблема становлення педагогічної майстерності вчителя почала активно розроблятися на фоні широкої педагогічної дискусії щодо сутності педагогіки як науки і мистецтва та активної полеміки з питання: „Чи повинен педагог бути художником–майстром, чи він може бути і ремісником?” [6, с. 249]. У розв'язанні цього питання прибічники „мистецького” розуміння педагогіки доводили, що в основі педагогічної майстерності лежать природні задатки вчителя; прихильники „наукового” підходу розглядали процес її становлення як оволодіння педагогом методами навчання і виховання, незалежно від його талановитості [16].

Прагнучи знайти виважене вирішення означеної проблеми, П. Блонський [3, с.103] та А. Макаренко доводили, що хоча в педагогічній діяльності хист є дуже важливим, але не можна будувати її, розраховуючи виключно на талант: „Майстерність вихователя – це спеціальність, якій необхідно навчати, як необхідно вчити лікаря його майстерності, як необхідно навчати музиканта” [14, с.260].

Розуміючи сутність емоційно–творчої природи педагогічної діяльності, А. Макаренко говорив про необхідність етюдної роботи з педагогами–початківцями і запровадив її у своєму педагогічному колективі: «Тим, хто готується до артистичної діяльності, дають цілу систему вправ на уяву, які так і формулюються: уявіть собі ... А наша професія – зрідні артистичній. Була б моя воля, я дав би подібні завдання студентам педагогічних інститутів і молодим вчителям. Нехай би вчилися уявляти себе вчителями того чи іншого класу; учнями, яким важко вчитися; учнями, яких вигнали з класу, і т.д.» [15; с.184].

Аналізуючи етюдні практикуми А. Макаренка, В. Кан–Калик дійшов висновку про глибоку обізнаність педагога із системою К. Станіславського, спільність їхніх педагогічних підходів,

підпорядкованих меті розвитку творчої природи особистості, її творчої індивідуальності [9, с.12].

Наполягаючи на важливості удосконалення акторських і педагогічних здібностей для вчителя, А. Макаренко вбачав сутність такого навчання, „перш за все, в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а після цього в організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден вихователь не може бути хорошим вихователем, не може працювати, оскільки у нього не поставлений голос ... Не може бути хорошим вихователем той, хто не володіє мімікою, не може надати своєму обличчю необхідного виразу чи стримати свій настрій [15, с.265 – 269]. Видатний педагог – засновник теорії педагогічної майстерності в Україні – був впевнений, що у майбутньому в педагогічних ВНЗ обов'язково буде викладатися і постановка голосу, і поза, і володіння своїм організмом, і володіння своїм обличчям, оскільки без такої роботи неможлива діяльність вихователя [15, с.269].

Отже, вчитель, у розумінні А. Макаренка, повинен бути, з одного боку, компетентним у питаннях педагогічної теорії та методики викладання свого предмету, а з іншого – вільно творити, довіряючи своїй інтуїції, захоплюючи вихованців своєю особистістю, відкриваючи їм красу навколишнього світу, залучаючи до суспільно корисної творчої діяльності.

Важливими мистецько–педагогічними якостями такого вчителя й головним стимулом педагогічної практики дослідники проблем педагогічної майстерності першої третини ХХ століття – Я. Мамонтов, А. Пінкевич та А. Фортунатов – проголошували творчість, інтуїцію, педагогічний такт.

Я. Мамонтов у своїй праці „Сучасні проблеми педагогічної творчості” (1922) обґрунтував художньо–дидактичний метод, який полягав у наданні дидактичному матеріалу художньої форми. Серед найбільш ефективних способів формування педагогічної майстерності вчений–педагог називав постановку голосу майбутнього вчителя, розвиток в нього артистичної культури, міміки, пластики [6, с. 250].

Необхідність пошуку засобів формування в майбутніх вчителів умінь оптимізувати всі види навчально–виховного процесу, цілеспрямовувати його на розвиток особистості, її світогляду, моральних та естетичних ідеалів, соціально значущої діяльності розуміли й інші передові педагоги та колективи навчальних закладів 20–30–х рр. [5, с.247]. Із цією метою у 1918 р. на Раді діячів з підготовки викладацького складу в підсекції з викладання образотворчих мистецтв у вчительських інститутах і семінаріях було обговорено питання про художню освіту в педагогічних навчальних закладах. Завдання впровадження мистецтва до процесу професійної педагогічної підготовки вбачалися керівниками освіти у розвиткові в студентів художньо–загальноосвітньої компетентності та формуванні в них педагогічної і методичної майстерності.

Зокрема, у доповіді М. Євсєєва підкреслювалася важливість викладання на всіх факультетах педагогічних ВНЗ малювання, креслення, ліплення та музики. Означена необхідність пояснювалася тим, що малювання, на думку доповідача, сприяє розвиткові в майбутнього вчителя спостережливості, вміння інтенсивно напружувати увагу, ілюструвати теоретичний матеріал, відчувати форму і кольори, активно сприймати інформацію; ліплення є найкращим засобом для розвитку ініціативи і творчих задумів; необхідність вивчення майбутніми вчителями музичного мистецтва обґрунтовувалася його здатністю впливати на розвиток в них правильної мови і мовлення [6, с.247].

Спробу практичної реалізації означеного підходу здійснили в 1919 р. педагогічні колективи Миколаївського вищого педагогічного інституту, до навчального плану якого поряд із педагогічними дисциплінами було введено курс „Теорія музики і співів” та Київського ВІНО ім. Драгоманова, де до змісту загальнопедагогічної підготовки студентів було внесено предмет „Вчення про естетичне виховання” [6, с.248].

19 листопада 1923 р. колегія Головного УРСР затвердила навчальний план факультетів соціального виховання вищих педагогічних навчальних закладів, прийнятий на II Всеукраїнській педагогічній конференції, згідно із яким було визначено три провідні кафедри, що обслуговували педагогічний процес на факультеті. До їх числа входила й кафедра мистецтвознавства, завдання якої полягали у підвищенні рівня педагогічної майстерності студентів шляхом залучення їх до роботи клубів і студій: вокальної, образотворчої та драматичної [18]. За безпосередньої участі П. Блонського, студії образотворчого мистецтва, музики та художньої мови були організовані в Академії соціального виховання [4, с.639]. Їх діяльність полягала у вивченні теоретичних основ певного різновиду мистецтва та організації творчих колективів (хорових, театральних та ін.). Студійці брали участь у концертах, мистецьких вечорах, виступали перед робітниками й селянами в клубах із театральними виставами, культурно–мистецькими програмами, що містили декламування віршів, виконання інструментальних, вокальних і хорових творів вітчизняних та зарубіжних композиторів [12, с.50].

Із метою подолання „театральної неосвіченості” вчителів та розвитку в них педагогічних якостей відкривалися літні театрально–педагогічні курси [8, с.24], на яких слухачі оволодівали елементами педагогічної майстерності та технікою професійного спілкування.

Навчальні програми цих курсів і студій охоплювали різні форми художньо–педагогічної діяльності студентів на основі доміантного різновиду мистецтва. Зокрема, навчання у драматичній студії трирічних Харківських педагогічних курсів імені Г.Сковороди під керівництвом М. Розенштейн передбачало залучення майбутніх вчителів до оволодіння елементами театрального мистецтва з метою: формування в них умінь образно висловлювати свої думки; оволодіння технікою мовлення та художнього розповідання; розвитку пластики тіла та художньо виразного жесту; засвоєння мистецтва імпровізації; створення інсценувань та драматизацій тощо [18, с.7–11].

До проекту плану вищих педагогічних курсів, розглянутого в 1924 р. на Харківській Губпедконференції увійшли: співи (теорія, методика, практика), розповідання, художнє читання або драматизація [22, с.78–81].

Надаючи художньому слову важливого значення як „засобу плекання чуттєвого художнього світу людини”, „джерелу жвавості викладу навчальних предметів у школі”, Д. Ревуцький зазначав: „Справа того, хто студіює виразне читання, розвинути свої механістичні та духовні засоби, отже, зберегти живу думку й живе почуття до всього свіжого й оригінального” [17].

Вчений і методист–мовознавець О. Білецький пропонував вивчати твори давньоруської й сучасної літератури шляхом організації безпосереднього спілкування школярів із художніми творами в процесі створення портретних характеристик образів–персоніжів, аналізу мови дійових осіб та характеристики творчого доробку митців з погляду мистецтва слова: „... хоч би яким був план роботи, хоч би які цілі вона ставила, викладач повинен пам’ятати одне: за висхідний пункт аналізу літературного твору повинна бути робота над його текстом, безпосереднє спостереження над ним і обдумування” [2, с.58].

З метою навчально–методичного забезпечення розвитку техніки мовлення майбутніх педагогів було видано цілий ряд навчальних посібників для студентів: „Живе слово” Д. Ревуцького з мистецтва декламації, „Історія українського письменства” С. Єфремова та С. Сулими, багатотомна „Історія української літератури” М. Грушевського, „Мова й література в масовій школі профосу”, „Методика літературного читання” та „Методика літератури” А. Машкіна, „Граматика української мови” А. Загородського, в якій містилося багато ілюстративного матеріалу з творів художньої літератури та фольклору [1, с.50–53].

Відповідно до Положення про педагогічні ВНЗ, серед головних принципів формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів виокремлювався принцип розвитку так званих „особливих якостей педагога”: постановки голосу, навичок у трудових процесах, вдосконалення індивідуальних естетичних здібностей, а також оволодіння методами бесіди, розповіді, ілюстрацій (коли слово замінюється малюнками, аплікацією, ліпленням) [6, с.253].

У зв’язку із цим у педагогічних інститутах відкривалися кафедри тонального та образотворчого мистецтва, а до типових навчальних планів у якості обов’язкових було введено мистецькі дисципліни „Образотворче мистецтво” та „Техніка мови у зв’язку з художнім читанням і малюванням” [19, с.249]. Декларацією музичної секції Першої Всеукраїнської семінар–конференції з мистецтвознавчо–педагогічної освіти (Київ, 17–22 жовтня 1928 р.) було затверджено єдину для всіх педвузів назву дисциплін, пов’язаних із музикою та співами – „Тональне мистецтво” [6, с.263]. Крім того, в різних педагогічних інститутах читалися такі предмети, як „Історія і теорія мистецтва”, „Мистецтвознавство”, „Графічна грамота”, „Постановка голосу і виразне читання”, „Розповідання та ігри”, „Педагогічне малювання”, „Праця і мистецтво, як елементи соціуму” [6, с.252–254]. На історико–філологічних факультетах до навчального плану було внесено дисципліни „Народна творчість”, „Історія України з історією мистецтва” [7, с.49], „Література народів СРСР”, „Історія естетичних вчень”, „Історія мистецтв”, „Віршознавство”, „Виразне читання”, „Дитяча література”, „Історія слов’янських літератур”, „Стилістика”, „Культура мовлення”, „Риторика” [1, с.53]. На викладання мистецьких дисциплін відводилося, за результатами досліджень Н. Дем’яненко, приблизно 14% усього навчального часу, що дозволяло майбутнім вчителям оволодівати початковими прийомами педагогічної техніки та іншими елементами педагогічної майстерності, забезпечувало їм творче самопочуття, розвивало техніку мовлення, стимулювало до дотримання естетичного зовнішнього вигляду [6, с.254].

Свого роду підсумком творчих пошуків педагогічними ВНЗ змісту, форм організації, методів проведення і цільового призначення мистецтвознавчо–педагогічних курсів Н. Дем’яненко вважає

вихід у світ у 1930/31 н.р. типових програм для педвузів із ґрунтовно розробленими методичними записками.

Зокрема, програма з тонального мистецтва, що була розрахована на 70 год., з–поміж головних завдань курсу визначала: 1) забезпечити гармонійний розвиток особистості вчителя; 2) навчити його правильно виявляти свої почуття та емоції, швидко реагувати на зовнішні подразники; 3) забезпечити виховання музичного слуху, уваги, розуміння ритму, його ролі в координації рухів; 4) сформувати вміння використовувати музику для вдосконалення політехнічних навичок дітей [6, с.263–264].

Головне спрямування програми з образотворчого мистецтва полягало у допомозі студентам „практично оволодіти головними художніми способами” самовияву [6, с.264].

Підсумок мистецько–педагогічної підготовки підбивали естетична та педагогічна практики [12, с.52]. З метою формування готовності студентів до їх проведення було запроваджено навчальний курс „Мистецтво в застосуванні до педпрактики”.

Педагогічна практика охоплювала такі види мистецько–педагогічної діяльності, як художнє розповідання студентів у дитбудинках, трудшколах, бібліотеках. [6, с.234–236].

Паралельно із цим майбутні вчителі мали виконати програму з позашкільного виховання, яка передбачала широкий практикум із позашкільної роботи: працю на дитячих станціях, культурно–освітню роботу, організацію хат–читалень, педагогічну діяльність в театрах, кінотеатрах тощо [6, с.224–243].

Окрема увага приділялася клубній і гуртковій роботі, за основу організації яких було взято положення про те, що клуб повинен бути допоміжною організацією в роботі ІНО і доповнювати академічну роботу студентів, розробляючи в гуртках той матеріал, який має тісний зв’язок із працею в студентських аудиторіях і допомагаючи в організації культурного життя та задоволенні естетичних почуттів майбутніх педагогів [12, с.51].

Вагома роль у цій справі відводилось також створенню педагогічних музеїв, які „збирали навчально–виховні матеріали, влаштовували лекції, екскурсії, виставки” тощо [6, с.218]. Серед експонатів цих музеїв було представлено малюнки з природи, ліпні вироби, аплікації, поробки з ячної шкарлупи, лушпиння цибулі, які, за ствердженням дослідників історії педагогічної освіти в Україні, мали як художню, так і педагогічну цінність [12, с.52].

Заслуговує на увагу той факт, що при вступі до педагогічних інститутів застосовувалася спеціальна система визначення професійної придатності та обдарованості абітурієнтів, розроблена Р. Кутеповим, яка містила: написання абітурієнтами повідомлення про їхні інтереси, розповідь з досвіду спілкування з дітьми, діагностику вміння абітурієнтів організувати і провести гру тощо [11, с.16–20]. При цьому враховувалися виразність і логіка їхнього мовлення, вміння викладати думки, виявляти емоції.

Вивчення архівних джерел, літератури та практики досліджуваного періоду дозволили Н. Дем’яненко дійти висновку щодо існування різноманітних підходів до розвитку довузівської підготовки вчителя, оволодіння ним основами педагогічної майстерності вже в студентські роки за допомогою опанування різновидів мистецтва [6, с.251].

Свій внесок у цю справу зробили видатні українські педагоги, Г. Ващенко, який викладав курс „Теорії і психології художньої творчості” у Полтавському учительському інституті [6, с.185] та В. Верховинець, який з 1920 по 1932 рік керував у цьому педагогічному навчальному закладі кафедрою мистецтвознавства і вів заняття з дисциплін „Мистецтвознавство” (співи й музика) та „Дитячі ігри” [7, с.25].

Останній курс користувався надзвичайною популярністю серед студентів Полтавського ІНО. Розучуючи з ними народні музичні ігри, В. Верховинець знайомив їх зі змістом гри, розподіляв ролі серед студентів, і після вивчення вокальної частини вони закріплювали пройдений матеріал, виконуючи пісню разом із рухами. Студентів вражала кипуча енергія самого керівника, який не тільки робив цінні вказівки щодо вокалу, а й ретельно відпрацьовував жести, рухи і міміку тієї чи іншої гри. Василь Миколайович викладав без записок і конспектів, працював натхненно, до самозабуття. Захопленість педагога передавалась всім присутнім – аудиторія жила одним життям, одними думками, підкорена одному творчому пориву [5, с.13].

Ведення мистецьких дисциплін до змісту професійної підготовки майбутніх вчителів у 20–30 рр. ХХ ст. можна розглядати, на нашу думку, як сміливий творчий крок у справі формування їхньої педагогічної майстерності та розвитку в них здатності не лише до наукового аналізу, а передусім до емпатійного „вчування” у внутрішній світ своїх вихованців. Адже твори мистецтва розкривають характери дітей не в абстрактно–теоретичних формулах, а в конкретно–історичних, живих образах, що безпосередньо вводять дорослу людину в світ дитинства.

Водночас, і дотепер педагоги у запеклих суперечках доводять професійну необхідність освоєння вчителем–вихователем художніх образів–характерів, втілених у творах мистецтва, які, за висловом Б. Лихачова, є найважливішими підручниками з людинознавства: „Чим глибше педагог будь–якої спеціальності занурюється у світ мистецтва та мистецтвознавства, тим ближче він до пізнання своїх учнів та оволодіння педагогічною майстерністю” [13, с.208].

Висновки із даного дослідження. Підсумовуючи викладене у статті, можна стверджувати, що мистецтво завдяки його здатності розкривати приховані таланти особистості й стимулювати їх розвиток завжди розглядалося в історії педагогічної освіти як ефективний чинник професійного становлення вчителя та формування його педагогічної майстерності. Мистецькі дисципліни, введені до змісту загальнопедагогічної підготовки в 20–30–ті рр. ХХ ст. зумовили небувалий сплеск творчості в педагогічній науці й появу видатних творчих індивідуальностей, які залишили яскравий слід у педагогічній теорії і практиці.

Тому використання в сучасній педагогіці цього цінного досвіду сприятиме, на нашу думку, зростанню її творчого потенціалу й піднесенню педагогічної майстерності до найвищого рівня – педагогічного мистецтва.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі пов’язуються нами із дослідженням педагогічного потенціалу мистецтва у розвитку творчої індивідуальності педагога як найвищого рівня вияву його педагогічної майстерності. Цьому і будуть присвячені наші наступні наукові публікації.

Література

1. Базиль Л. Формування педагогічної майстерності вчителя–словесника в історичному контексті (20–30 рр. ХХ ст.) //Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с. – С. 47–55.
2. Білецький О.І., Булаховський Л.А. Методичні уваги для вчителя старшого концентру трудшколи. – Х.: ДВУ, 1927. – 77 с.
3. Блонский П.П. Мои воспоминания. – М.: Педагогика, 1971.
4. Блонский П.П. Первые два триместра деятельности Академии социального воспитания //Избр. пед. произв. – М., 1961.
5. Верховинець Я.В. Про „Весняночку” та її автора //Верховинець В.М. Весняночка. – 5–те вид. – К.: Муз. Україна, 1989. – С. 5–20.
6. Дем’яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина ХХ ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с.
7. Дем’янюк Н.Ю. Етнографічно–дослідницька діяльність Василя Миколайовича Верховинця: Навч. посіб. – Полтава, 1997. – 32 с.
8. Дубина Л.Г. Використання театральної педагогіки у підготовці майбутніх учителів початкових класів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К. ІПППО АПН України. – 270 с.
9. Задорожна Л. Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського вчительського інституту (1874–1917 рр.) //Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с. С. 43–47.
10. Кан–Калик В.А., Никандров Н.Л. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
11. Кутепов Р. Очередные задачи в строительстве рабочих факультетов //Просвещение Донбасса. – 1924. – № 5–6.
12. Лавріненко О.А. Єдність науки та мистецтва у практичній професійно–педагогічній підготовці вчителя в педвузах України у 20–х рр. //Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава. – 1998. – С. 49–52.
13. Лихачёв Б. Педагогика: Курс лекций. – изд. 2–е, испр. и доп. – М.: Прометей; Юрайт, 1998.
14. Макаренко А.С. О моём опыте //Пед. Соч.: В 8 т. – М., 1984. – Т.4.
15. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта //Сочинения: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5.
16. Максимов В.Г. Основы педагогического мастерства учителя. – Чебоксары: Изд–во Чувашского гос. ун–та, 1985. – 52 с.
17. Ревуцький Д. Живе слово: Теорія виразного читання для школи: Перевидання. – Львів, 2001. – 200 с.
18. Розенштейн М. Театральное искусство в педагогической практике. – Х.: Путь просвещения, 1923. – Т. 29. – № 11–12. – С. 7–11.

19. Рубинштейн М.М. Проблема учителя. – М.: Моск. акц. изд. об-во, 1927.
20. Учебный план факультетов социального воспитания (с объяснительной запиской). – Х.: Изд-во Главпрофобра „Путь просвещения” при Наркомпросе УССР, 1924. – 21 с.
21. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: Магістр-S, 1998. – 200 с.
22. Шатунов М. Харківський інженерно-педагогічний інститут // Комуністична освіта. – 1932. – № 1–2. – С. 78–81.

Резюме

В статті проведено ретроспективний аналіз основних форм і методів використання мистецтва в процесі формування педагогічного мастерства учителя, починаючи з 20-х рр. ХХ століття – до нашого часу. Обґрунтовано необхідність впровадження найбільш цінного історичного досвіду художественно-педагогічної діяльності в зміст сучасної педагогічної освіти.

Ключеві слова: педагогічне мастерство, художественні дисципліни, професійно-педагогічна підготовка, художественно-педагогічна діяльність.

Summary

In this article is carried out retrospective analysis of the basic forms and methods of use of art in the process of formation of pedagogical skill of the teacher, beginning from 20-th years XX centuries – before our time. The necessity of introduction of the most valuable historical experience of art – pedagogical activity in the contents of modern pedagogical education is reasonable.

Key words: pedagogical skill, art disciplines, professional – pedagogical preparation, art – pedagogical activity.

УДК 378

В.В. Пилипчук

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПРЕДМЕТНИХ МЕТОДИКАХ НАВЧАННЯ

У статті розглядаються проблеми розвитку гуманістичної спрямованості підготовки майбутніх учителів у предметних методиках навчання як системоутворюючого чинника педагогічної майстерності.

Ключові слова: гуманістична спрямованість, педагогічна майстерність, предметні методики навчання, виховання, навчальний процес, самоосвіта, самостійна науково-дослідницька робота.

Гуманістична спрямованість діяльності вчителя є вимогою його професійної придатності і запорукою його професійного успіху. Гуманне відношення до людей сприяє творчому зростанню, мотивує розвиток педагогічної майстерності.

Традиційно дослідження проблем педагогічної майстерності зорієнтовано на загальнопедагогічну підготовку вчителя і незначною мірою торкається проблеми професійного знання, особливо предметних методик навчання.

Метою статті є обґрунтування положення, що предметні методичні системи навчання на основі опори на глибинне педагогічне знання сприяють і дидактичному і виховним аспектам педагогіки. Зміст кожного предмету здійснює неабиякий вплив на розвиток учня, зокрема – гуманістичній його складовій.

Майбутні вчителі ще в студентські роки набувають складники професіоналізму – компетентність та озброєння системою вмінь, що є фундаментом будь-якої професії. Однак для майбутніх учителів, за справедливим зауваженням академіка І.А.Зязюна, цих двох компонентів замало. Надзвичайно важливим є розвиток необхідних особистісних якостей як інструменту впливу на учнів і найголовнішим інструментом має бути душа вчителя – чутлива до іншої людини, гуманна у своїх помислах [9, 5–15].

Акцент на моральну чистоту професіонала як ознаку його педагогічної краси є найголовнішим здобутком наукової школи І.А. Зязюна. Академік на будь-якому педагогічному зібранні завжди прямо чи опосередковано доводить, що «вчитель має бути красивим» усім своїм

еством: і педагогікою серця, і логікою навчального предмету, і мудрим спілкуванням, і виваженим вчинком, і винятковою людяністю

Отже, гуманізм (лат. *humanus* – людський) визначається як світоглядний принцип (зокрема – моральний), в основі якого лежать переконання в безмежності можливостей людини і її здібностей до вдосконалення, вимога свободи і захисту достоїнства особистості, ідея про право людини на щастя і про те, що задоволення її потреб і інтересів повинна бути кінцевою метою суспільства.

Аналізуючи проблеми гуманізації освіти С.У.Гончаренко робить три зауваження, які мають завадити перетворенню сучасної педагогічної «драми виховання в загальнонаціональну трагедію»: 1) сучасний розвиток техніки вже не зорієнтований винятково на *майстерність* людини як на алгоритмічні, операційні уміння, а на *розуміння* як спосіб випереджувальної організації знань, що ґрунтується на предметності, осмисленості і цілісності всієї людської діяльності; 2) ігнорування відповідності шкільного навчання реаліям ХХІ століття, штучний поділ на гуманні – негуманні та гуманітарні – негуманітарні предмети; 3) духовність, мораль і її різновиди (культура, екологія, патріотизм, віра) мусять «пронизувати» все життя школяра і суспільства [4, 19 – 23].

Можливості методики викладання предмету дозволяють через зміст предмету виховувати весь спектр «творення» особистості учня. Наприклад, якщо звернутись до проєктивної діяльності вчителя математики щодо «гуманізації» змісту задач, то відкривається їхній винятковий виховний потенціал. *Наведемо задачу «сумнівного» соціального змісту для учнів ІІІ класу гімназії початку ХІХ століття: «Торговець вином розбавив водою 24 пляшки вина, які коштували йому по 2,5 карбованця за кожну пляшку. Продаючи пляшки отриманої суміші по 2,1 карбованця, він отримав 40% прибутку. Скільки води їм додано?»* [3, 87].

Подібні тенденції спостерігаються у деяких сучасних «просунутих» напівлегальних збірниках математичних задач, умова яких вимагає розгляду результатів «розбірок» (у кого і на скільки було більше «биків» чи автоматичної зброї), асоціальних ситуацій, далеких від людської етики фабул тощо. Порівняно з дореволюційним «розбавленим вином» маємо задачі про розбавлений різними рідинами й наркотиками бензин, про об'їзд контрабандистськими стежками прикордонних постів і т. ін. Майбутні вчителі мають зрозуміти, що «гуманітарний» зміст умови задач має виняткове значення щодо педагогічного впливу на дітей.

Гуманістичні основи освіти не є даниною суспільній моді, вони закладені в саму філософію освіти, сприяють науковому пошуку гуманізації, зміщують методологічні орієнтації освіти з формування особистості на стратегію її розвитку і саморозвитку, надають продуктивності і гармонійності навчальному процесу, відображають характеристики взаємовідношень між суб'єктами навчального процесу, передбачають свободу вибору особистістю змісту і форм навчальної діяльності і, відповідно, її внутрішню відповідальність за процес і результат своєї праці, спираються на базові твердження гуманістичної психології звернені до виняткових людських цінностей, спрямовані на критичний аналіз зарубіжних досягнень основних напрямків реалізації гуманістичного підходу в педагогіці, прагнуть повної єдності та узгодженості психодинамічного аспекту підструктур особистості, виходять з розуміння особистості як такої системної якості індивіда, що охоплює стійкі (принаймні відносно) характеристики, притаманні йому як одному із суб'єктів суспільного буття.

Гуманістична складова залишається системоутворюючим компонентом педагогічної майстерності вчителя в методичній системі предметного навчання. З цього приводу майбутні вчителі мають чітко визначитись, що гуманізація предметних методик навчання повинна спиратися на чітко окреслені принципи гуманізації освіти. З нашого погляду, можна взяти за основу підхід до цієї проблеми російського вченого–педагога Берулави [2, 18–17].

Навчання буде тим ефективніше, чим повніше методичні предметні системи корелюють з індивідуальним образом світу кожного учня. Тобто – коли залучення учня до високих соціокультурних ідеалів будується на основі всієї попередньої життєдіяльності учня, на основі персоналізованої освіти. Наприклад, універсальність шкільного знання може децю обтяжувати дітей з яскраво вираженими здібностями до якого–небудь одного виду предметної діяльності. Тому вчителі, що презентують цей вид повинні взяти під захист «окремий» талант дитини, узгодити свої дії з вчителями інших предметів (здаймо фразу вчителя на уроці математики, звернену до одного з не дуже «охочих» до математики учнів: «А Ви, Пушкін, пишійть вірші»).

Гуманізація – це парадигма, а не алгоритмічний припис, і тому вибір учителем форм і методів навчання буде ефективним лише за умови відповідності їх індивідуальним потребам і можливостям учителя. З цього приводу, вочевидь, справедливим буде сформульований нами афоризм: «Компетентний вчитель – це не такий вчитель, у можливостях якого щодо здійснення ефективної професійної дії не сумніваються ні колеги, ні учні, ні батьки, а такий, який сам відчуває подібну

спроможність і його певні сумніви, що все ж мають місце, є запорукою зростання педагогічної майстерності».

Майбутні вчителі мають на власному досвіді переконатись у вагомості гуманістичного розвитку на наслідуванні позитивних рис інших людей. Студенти «раптом» повинні «відкрити» для себе, що саме вони мають стати позитивними зразками для учнів. При цьому учні насамперед будуть поціновувати в них дві якості: любов до дітей і закоханість у свій предмет. Але саме це змушує вчителя до проектування індивідуальних гуманістично спрямованих стратегічних траєкторії учнів.

Необхідність стратегії (гр. *strategia* – букв. "вести військо") освіти очевидна. При цьому стратегія має бути максимально наближеною до безпомилкової, бо вага помилки в гуманістичній педагогічній діяльності винятково дорога. Стратегічні помилки неможливо "компенсувати зусиллями на ієрархічних рівнях, що віддалені від вершини, тобто ніякими найбільш досконалими технологіями вчителю не вдається компенсувати дефекти стратегії освіти" [10, 12].

Тому звернемося до методичних можливостей реалізації стратегічних освітніх перспектив. Виокремимо у цьому плані *самоосвіту і самостійну науково-дослідницьку роботу*.

Під самоосвітою розуміють: освіту, яка набувається поза навчальним закладом шляхом самостійної роботи або як цілеспрямовану, систематичну пізнавальну діяльність людини, в процесі якої особистість самостійно поповнює і удосконалює свої знання й уміння.

Серед умов, що значно стимулюють *самостійну роботу* студентів, наше дослідження виділяє *науково-дослідницьку* діяльність студентів, яка вимагає інтеграції зовнішніх і внутрішніх умов. В основу моделі самостійних студентських досліджень було закладено довготермінові пошуки в конкретній науковій проблемі, результати яких головним чином впливають на творчий розвиток студентів, оцінювання їх знань з одного чи декількох навчальних курсів. При цьому студенти не навантажуються наболілим сьогоднішнім, а стимулюються до розробки "фантастичних" проектів, які надалі, протягом довгого творчого життя, крок за кроком наблизатимуться до теоретичного і практичного втілення. Але при цьому ми поділяємо висловлені ще славетним педагогом Квінтіліаном (одного з першої когорти римських педагогів, яких фінансувала державна казна) положення, що попереджає відносно високої оцінки поверхових знань [5, 10] і наголошуємо на достатньому науковому рівні студентських досліджень.

Активізація інтересу до науково-дослідної роботи як умови професійної майстерності і творчого натхненного життя змусить студента чи не вперше зрозуміти, що не можна втратити унікальну можливість співпраці з викладачами як з науковою командою і джерелом певної мудрості. Має прийти відчуття, що науково-дослідна робота сприяє розвитку індивіда саме тому, що допомагає виходу системи самоорганізації студента на якісно новий рівень, а також актуалізує й активізує його потенційні можливості, створює умови самореалізації потенціалу в найбільш чутливий для творчого пошуку віковий період життя людини. Це сприятиме усвідомленню особистісної унікальності і розуміння, що розкидатися власною феноменальністю, здібностями і потенційними можливостями не варто.

Ефективним засобом активізації самостійної довготермінової науково-дослідної діяльності студентів є розроблений і апробований нами *комунікативний (інтерактивний) щоденник*.

Інтерактивний щоденник ведеться кожним студентом в окремих файлах у паперовому і електронному варіантах. Студенти викладають проміжні висновки своїх досліджень, пропонують короткі виступи з тематики дослідження на відповідних практичних заняттях чи повідомляють про готовність бути співлектором, роблять запит щодо необхідності індивідуальної чи групової консультації з певної проблеми тощо. Організовується періодичний *обмін комунікативних щоденників з викладачем*, який вносить свої записи, дає короткі рецензії проміжних результатів досліджень, розробляє певні рекомендації.

Студенти, проектуючи власну науково-дослідну діяльність, повинні мати можливість *експертного розгляду наукових здобутків викладача*. Аналіз комунікативних щоденників свідчить, що зацікавлена експертиза студентами наукового доробку викладача, попри певні нюанси, зближує суб'єктів навчально-виховного дійства, урівнює їх права. Такий підхід змушує викладача відмовитись від „кількісного” накопичення наукових праць, їх дублювання.

Важливим є те, що комунікативний щоденник не обмежується лише навчальними проблемами. Невіддільною складовою його є обмін проблемами адаптації, соціалізації, звернення студентів до викладача як до старшого товариша і, навіть, певні поради й допомога йому. Викладач, відповідно, теж реагує на запити студентів, за необхідності пропонує індивідуальні зустрічі, метою яких є не оцінювання особистості студента, а намагання зрозуміти його, епатуватись в його

індивідуальний простір і, не намагаючись змінити, зробити цей простір більш захищеним і виправданим.

Активізація навчально–виховного процесу вищої школи за рахунок *перспективного науково–дослідницького студентського пошуку* дозволяє виокремити такі характеристики: 1) самостійна діяльність студентів є основою всієї навчально–пізнавальної студентської життєдіяльності і ніякий зовнішній, „насилницький” приріст знання не підкріплений створенням умов для активного самостійного студентського пошуку, не дасть світові нової генерації професіоналів сучасного рівня; 2) довготермінові пошуки в конкретній науковій проблемі, що закладено в основу моделі самостійних студентських досліджень, зумовлюють принципово новий підхід до форм набування і критичного аналізу знань, контролю і оцінки знань студентів, а саме: поточні індивідуальні й групові консультації; публічний проміжний захист гіпотези дослідження на практичних заняттях з „своєї” теми; теоретичні диспути; обговорення перспектив розвитку науки в світлі вирішення тієї чи іншої проблеми; індивідуальні співбесіди, захисти результатів навчальної роботи; методи оцінки знань групами експертів; 3) ширша реалізація прав студентів показала, що студенти не лише не втраять пієтет до професорсько–викладацької спільноти, а навпаки – за рахунок зближення позицій наукової діяльності знайдуть свого „Гуру”, і, що більш важливо, визначаться, в якому конкретному питанні вони можуть співпрацювати з тим чи тим викладачем на основі спільного захоплення; 4) завданням викладачів–консультантів є не навантаження студентів наболілим сьогоденням, а спрямування їх наукової активності на „фантастичні” проекти, які надалі, протягом довгого творчого життя, крок за кроком наблизатимуться до теоретичного і практичного втілення; 5) довготермінова наукова діяльність сприяє розвитку культури навчальної діяльності, особистісних якостей, самосвідомості студентів, викликає потребу в самовихованні, що дозволяє зовнішній контроль поступово замінити самоконтролем і за рахунок цього здійснювати самоуправління навчальною діяльністю.

Гуманістичне покликання вчителя має стати методичною основою предметної методики навчання. Чесна позиція вчителя має спиратися на глибоке володіння своїм предметом, вмінням повністю захопити ним учня, вивести на гуманістичну спрямованість через естетичне почуття, можливість трансформації естетичного почуття на відношення між людьми. Причому саме „естетична” гуманність може стимулюватись предметним змістом, зокрема – *феноменом краси*, властивим кожному навчальному предмету.

Естетичність задач може бути підсилена раптовою постановкою питання, способом подачі задачі вчителем, організацією діяльності з її розв’язування. Позитивні емоції виникають від залучення до матеріалу уроку художніх творів, історичних відомостей, релевантних темі, яка вивчається, акцентуванні контрасту між очевидністю тверджень і труднощами їх обґрунтування, а також оберненого контрасту – між громіздкою, складною умовою задачі і її простим витонченим рішенням.

Підготовка майбутніх вчителів повинна враховувати значення *уяви й фантазії* в розвитку творчої особистості. Прикро, але деякі педагоги при схвальному ставленні до буйної уяви та фантазій вихованця швидко втомлюються від складнощів спілкування з ним і мимоволі сприяють згасанню підвищеної пізнавальної потреби учня, або стають для останнього нецікавою особою. Попри деякий негативізм сучасного бачення майбутнього через призму фантастики, вчителі повинні орієнтуватися в сучасній фантастиці, заохочувати й спрямовувати запити учнів.

Майбутні вчителі мають взяти собі за основу, що стримувати фантазію дитини не варто. Але вивести її з «безнадійного» стану зобов’язані. Чи не єдиним способом перетворити марне фантазування учнів у розвиток наукового освоєння світу за рахунок уяви є встановлення правил «гри». Наприклад – правило перше – зробіть одне, (лише одне!) неймовірне припущення, але надалі розгортайте логіку аксіоматичного методу. Вважаємо, що вже цього досить і більш жорстких обмежень не потрібно.

Великий знавець дитячих натур К.Чуковський справедливо наголошував, що найбільший механізм дитячих ігор – це робота уяви і фантазії. Дитина не була б настільки зайнята грою, якби вона не контролювала реальність: ”Вона (дитина – прим.) завжди господар своїх ілюзій і чітко знає ті обмеження, в яких ці ілюзії необхідно тримати. Вона великий реаліст у своїх фантазіях” [11, 285].

У теорії і практиці педагогічної діяльності чільне місце має зайняти гуманістична категорія діалогу, діалогічності, яким за своєю суттю є й критичне мислення. Саме критичне мислення допоможе допитливим дійти думки щодо наукового знання, яку французький учений–палеонтолог, філософ і теолог П.Тейяр де Шарден, аналізуючи майбутнє науки, формулює так: „Знати, щоби знати. А може бути ще більше: знати, щоби могли” [8, 528]. Зокрема – могли порозумітись за рахунок діалогічності, бо порозуміння (за М.М.Бахтінін, який звертав увагу на гуманістичний

характер діалогу, розглядаючи його як діалог думок, позицій, розумінь, почуттів) педагога та учня є двостороннім розумінням, „двома свідомостями”. Діалог є вищим рівнем спілкування, коли утворюються нова єдність двох і більше людей.

В оповіданні І.Франка «Малий Мирон» сільський хлопчик самотужки намагається зрозуміти, чому сонечко мале на вигляд. «Татуньо казали, що велике: може дірка прорізана на небі?». Припущення явно помилкове, хоча далеко не примітивне. Але навіть у XXI столітті подібним хлопчикам потрібна досвідчена рука, котра допомогла б розібратися, задовольнити дитячу цікавість і не вбити при цьому її самодіяльність. А де та рука? Батьки, посилаючись на брак вільного часу, не звертають уваги на химерні вигадки дитини, а в школі вчитель у перший же день відіб'є бажання задавати «дурні» питання.

Для майбутніх вчителів повинно стати очевидним, що гуманістичний потенціал є основою соціалізації (лат *socialis* – громадський).

Спираючись на широкий спектр визначень соціалізації американською науковою школою, Н.В.Андрєєнкова визначає те особливе, що властиве для всіх цих визначень: „Під соціалізацією розуміється процес вибору особистістю життєвого шляху в своєму суспільстві” [1, 40].

Педагогічна майстерність вчителя дозволяє використання змісту свого предмету для педагогічного діагностування учнів, зокрема *відповідність рівня претендувань рівню можливостей*. Діагностична дія полягає в тому, що учневі пропонуються, наприклад, ряд математичних задач. Задачі можуть бути ієрархізовані за складністю. Схема складності повідомляється учневі, який може починати розв'язування з будь-якої задачі. На кожну задачу відводиться певний проміжок часу, який відомий лише вчителю. Учень розв'язує задачу, учитель слідкує за секундоміром і попереджає коли роботу над даною задачею треба закінчити і приступати до іншої. Причому наступну задачу учень знову може обирати на свій розсуд – складнішу чи простішу, «перестрибувати» через рівень складності тощо. Можна оцінювати діагностичне завдання у загальній кількості балів (за кожну задачу присуджується різна кількість балів (відповідно складності). Особливо вагомим є те, що вчитель оперує часом для розв'язування кожної задачі як інструментом «тиску» на учня, змушуючи його до потрібного вчителю «темпу» вибору і розв'язування задач (крім того деякі задачі з позицій їх логіки вимагають саме швидкої, в лічені секунди, відповіді).

У залежності від того, яким чином вибудовує стратегію діяльності учень, можна вирішити співвідношення претендувань учня і його потенційних можливостей. Наприклад: 1) учень починає розв'язувати задачу середньої складності, але йому не вистає часу (вчитель–діагност може цьому «посприяти»); учень береться до іншої складної задачі, «перестрибуючи» через дві задачі – знову не встигає; вперто учень знову збільшує складність задачі; 2) учень починає зі складної задачі (не встигає розв'язати), береться за сусідню простішу (не встигає – «диктат» вчителя!), перестрибує на сусідню складнішу, далі – знову на простішу; 3) учень починає з першої (найпростішої) задачі (не встигає), просить вчителя ще раз повернутись до неї (отримує відмову), починає розв'язувати наступну за порядком задачу (не встигає), аналогічно – наступну (не встигає) і відмовляється від завдання взагалі (вчитель заспокоює, вмовляє продовжувати, дає досить часу – учень розв'язує задачу), наступна задача – знову «по списку».

Ми навели «жорсткий» варіант учительського коригування діагностичного процесу, але тактика вчителя має враховувати й інші шляхи залежно від особистості учня, його інтелектуального розвитку, потреби в успіхові, в підвищенні самооцінки тощо. Така «додаткова» мета діагностування визначає вибір індивідуального варіанту діагностичного завдання для того чи того учня.

О.Ф.Музиченко ще на початку XX століття співвідносив гостроту соціальних катаклізмів з рівнем освіченості суспільства і вказував: «Якщо перехід від одного становища суспільства до іншого виникне перед людськими масами неосвіченими, безвольними, безопірними проти стороннього впливу, то настане час таких жорстокостей про які минулі часи не дають нам ані найменшого уявлення» [7, 9].

На жаль, наше переконання щодо можливостей за рахунок освіти «уникнути жорстокостей», треба, вочевидь, доповнити гіпотетичним припущенням, що з розвитком цивілізації на світовій арені набувають сили нові чинники, «демократизм» яких дозволяє більшій (або сильнішій) спільноті вимагати (зокрема з позиції «жорстокості») у певної частини людства слідування у кільватері цієї «демократії». Але попри це освіта повинна настійно дотримуватись гуманістичної парадигми, бо лише така її спрямованість крок за кроком наблизитиме до появи справедливого глобального земного суспільства.

Гуманістично спрямована педагогіка – це педагогіка розвитку, причому розвитку не формального, а істинного, зорієнтованого не на середньостатистичний рівень успішності, а на вищі

досягнення персоналізованої освіти, на гуманістичну міжособистісну взаємодію, створення умов для самореалізації особистості та організації процесу пізнання, що все разом забезпечує індивідуальну гуманістичну траєкторію розвитку кожного учня.

Література

1. Андреевкова Н.В. Проблема социализации личности // Социальные исследования. – М.: Наука, 1970. Вып. 3. – С. 38 – 52.
2. Берулава М.Н. Принципы гуманизации образования // Инновации в образовании. – №5. – 2001. – С. 18 – 37.
3. Верещагин И. Сборник арифметических задач для средних учебных заведений, мужских и женских. – Изд. 27-е. – С.–Петербург, 1913. – 287 с.
4. Гончаренко С. Гуманізація освіти – запорука творчої та духовно багаті особистості / Дидактика професійної школи: Зб. наук. праць: Випуск 3 / Ред. кол.: С.У.Гончаренко, В.О.Радкевич, І.О.Каньковський та ін. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – 238 с. – С. 19 – 23.
5. Деменчук Іван. Ретор Квінтіліян як педагог.– Львів.: Укр.Пед.Товариство, 1914. – 20 с.
6. Зязюн І. Гуманістична парадигма в освіті // Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти: Матеріали між нар. Наук.–практ.конф. – Одеса: Вид-о „Астропрнт”, 1997. – С. 4 – 9.
7. Мамонтов Я. Хрестоматия современных педагогических течений. – Екатеринбург; ГИУ, 1924. – 546 с.
8. Мир философии: Книга для чтения. Ч. 2. Человек. Общество. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 624 с.
9. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред І.А.Зязюна. – 2-е вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – С. 5 – 15.
10. Тестов В.А. Стратегия обучения в современных условиях // Педагогика. – № 7. – 2005. – С. 12 – 19.
11. Чуковский К. Сказки. От двух до пяти. Живой как жизнь. – В 2 т. – Т.1. – М.: „Правда”, 1990. – 656 с.

Резюме

В статье рассматриваются проблемы развития гуманистической направленности подготовки будущих учителей в предметных методиках обучения как системообразующего фактора педагогического мастерства.

Ключевые слова: гуманистическая направленность, педагогическое мастерство, предметные методики обучения, воспитание, учебный процесс, самообразование, самостоятельная научно-исследовательская работа.

Summary

The problems of future teachers training humanistic orientation development at the subject methodics as the pedacocical skillfulness factor are studied in the article.

Key words: humanistic orientation, pedacocical skillfulness, subject methodics, uplringing, independent research work.

УДК 378

Т.В. Потапчук

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ

Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми підготовки майбутнього вчителя в сучасних умовах. Визначені суперечності цього процесу, основні напрями його модернізації, зокрема через посилення уваги до розвитку в студентів педагогічної творчості.

Ключові слова: особистісно спрямоване педагогічне мислення, „традиційна” парадигма, педагогічна майстерність, педагогічна творчість.

Випереджувальний поступ освіти, задекларований Національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національною доктриною розвитку освіти, Державною програмою «Вчитель», значною мірою залежить від позиції учительства, його готовності до прийняття й

реалізації нововведень, що відбуваються в контексті реформування освітянської галузі на сучасному етапі.

Модернізація системи освіти, оптимізація механізмів управління, впровадження новітніх інформаційних технологій, застосування сучасних засобів навчання з метою подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу, утвердження гуманістичної парадигми потребують від учителя ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки, високого рівня загальної освіченості, набуття спеціальних професійних знань і вмінь.

Водночас звернення до сучасних реалій засвідчує наявність у підготовці майбутніх учителів низки суперечностей, які певною мірою гальмують належну (як змістову, так і процедурну) реалізацію цього процесу. Найбільш суттєвими з-поміж них є: суперечність між новим типом професійної діяльності вчителя, що характеризується домінуванням особистісної спрямованості педагогічного мислення й усталеною моделлю професійної освіти, орієнтованою переважно на „традиційну” парадигму педагогічної діяльності; між однобічною зорієнтованістю педагогічної освіти на підвищення її „науковості”, наповнення значною кількістю нових дисциплін й усвідомленням того, що педагогічна освіта не може обмежуватися лише засвоєнням наукових засад діяльності, а передбачає розвиток самого вчителя, його професійного світогляду і менталітету, мотивації; між необхідністю впровадження освітніх технологій, які базуються на діяльнісному, ситуаційно-особистісному підходах і неможливістю досягти цього за рахунок забезпечення майбутнього вчителя лише певним обсягом інформації; між необхідністю оперативно реагувати на постійні зміни, що висуваються стосовно особистісного та індивідуально-творчого потенціалу суб’єктів освітнього процесу і дискретно-локальним характером усталеної системи підготовки вчителя; між загальним концептуальним рівнем сучасної педагогічної науки з яскраво вираженими тенденціями до міждисциплінарного синтезу, інтеграції наукового знання та актуальним станом теорії педагогічної освіти [1, с.76–77].

Одним із способів подолання окреслених суперечностей, оновлення поглядів на сутність освітнього процесу у вищих педагогічних закладах є перенесення уваги на його розмежування з педагогічною майстерністю і співвіднесення з педагогічною творчістю.

Проблема педагогічної творчості не є породженням сьогодення. Її відлуння знаходимо й у доробку науковців минулого. Скажімо, Я.Мамонтов ще у 20-х роках ХХ століття пропонував визначати педагогічну професію як один із різновидів творчого покликання і визнавати за кожним учителем «право на свій індивідуальний виховний ідеал». Відсутність такого ідеалу, вважав він, «позбавляє педагогічну діяльність синтезів і перетворює її в ремісниче навчання». Тому необхідно, „щоби виховний ідеал був індивідуальним, с.т. щоби він з органічною необхідністю розквітнув з особи педагога, а не засвоювався механічним шляхом. Тільки такий ідеал опромінює животворним світлом кожний педагогічний акт, а всякий інший – яким би він не був чудовим сам по собі – завжди буде лише бездушною, холодною маскою на педагогічному обличчі» [4, с.9].

Підаючи критиці науковців, які дотримувалися поглядів на педагогічну діяльність як на володіння методико-технічними знаннями, вміннями й навичками, Я.Мамонтов зазначав, що для нової школи необхідна також ініціатива, творчість, певні природні здібності. Розробляючи концепцію педагогічного покликання, дослідник запропонував новий тип педагога, основними якостями якого визначав: широку волелюбність – служіння тільки тим завданням, що виникають у нього самого, вміння бачити свою діяльність у перспективі «великої творчої панорами»; новаторство, боротьбу з педантизмом і рутинерством; постійне самовдосконалення – перебування в ролі «вічного студента»; громадянськість і демократичність.

Сьогодні в наукових працях з педагогічної творчості піднімаються питання щодо тлумачення сутності цього феномену, цілей реалізації; розкривається творча природа педагогічної праці, педагогічного спілкування; обґрунтовуються критерії, рівні, механізми педагогічної творчості; розробляються алгоритми творчих процесів при визначенні творчої індивідуальності, суб’єктності вчителя, індивідуального стилю педагогічної діяльності як найважливіших передумов подолання стереотипів, стандартизації у педагогічній праці.

Ці питання набули всебічного висвітлення в працях Ф.Гоноболіна, І.Дмитрика, І.Зязюна, Н.Кічук, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, Р.Скульського та ін.

Ґрунтовний аналіз поняття «педагогічна творчість» здійснено Н.Кічук. На думку дослідниці, в умовах сучасної школи, «коли функції вчителя дуже ускладнилися, педагогічна творчість має стати рисою кожного ... педагога» [3, с.20]. На основі узагальнення ідей з цієї проблеми автор виокремлює специфічні особливості творчої праці сучасного учителя, умовно об’єднавши їх у соціально-професійні групи.

До соціально значущих характеристик педагогічної творчості Н.Кічук відносить її соціальну зумовленість; гуманізм, спрямований на «пробудження» в особистості кращих рис і якостей; суб'єктивну свободу вибору дій, що «розвиває почуття особистої відповідальності і сприяє піднесенню педагога на соціальному, особистісному, професійному рівнях»; іманентно властиву потребу в постійному самоаналізі, самооцінці професійної праці, тяжіння до новацій і схильність до нововведень; риси дослідження, творчого узагальнення своєї праці.

До професійно значущих належать особливості, що виявляються в їхній спресованості в часі, зумовленій потребою «негайно діяти, і водночас відносній віддаленості наслідків»; співтворчому характері щодо суб'єкта – об'єкта педагогічної діяльності; спрямованості на досягнення лише позитивних наслідків; публічності професійної праці; зумовленості професійними знаннями, що набули особистісного змісту. При цьому зауважується, що із соціально–професійними особливостями педагогічна творчість передбачає як загальні, так і специфічні риси характеру вчителя, злиття яких виявляється в її спрямованості, знаннях, здібностях, уміннях [3, с.33].

Р.Скульський розуміє під педагогічною творчістю вчителя такий варіант його педагогічної діяльності, який на реально доступному рівні забезпечує:

1) максимально можливі в кожному конкретному випадку результати розв'язання навчально–виховних завдань, що стоять перед сучасною школою, при раціональних затратах робочого часу, власних зусиль і зусиль учнів;

2) безперервне зростання загальної і професійної культури педагога, його активну пошукову діяльність, спрямовану на підвищення ефективності навчально–виховного процесу [7, с.22].

При цьому наголошується, що істотною ознакою педагогічної творчості і її критерієм доцільно «вважати не новизну створеної ним педагогічної моделі навчального процесу, а міру її ідентичності оптимальному варіанту навчання, тобто варіанту, найкраще пристосованому до конкретних умов» [7, с.25].

Група авторів (П.Шевченко, Б.Красовський, І.Дмитрик), обґрунтовуючи поняття «педагогічно–професійна творчість», наголошують на тому, що ця характеристика передбачає наявність таких професійно–педагогічних якостей, як педагогічна об'єктивність, активність, різнобічність, цілеспрямованість, інтегративність, комплексність, системність, перспективність, прогностичність, історизм, аналітичність тощо; педагогічна ерудиція, цілепокладання, оптимізм тощо. Іншими словами, педагогічна творчість – це «оптимальна реалізація випереджаючих конструкцій, моделей учительської діяльності на основі соціального замовлення і логіки розвитку педагогічної науки». До цього додається, що педагогічний процес завжди творчий, адже умови, завдання і засоби впливу вчителя, можливості сприймання учнів ніколи не можуть збігатися. Тому це завжди «творчий, неповторний процес впливу на особистість, що навчається і виховується» [6, с.34].

Проблемі формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки присвячено дослідження Л.Мільто [5]. На основі аналізу філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури дослідниця виділяє змістовний бік індивідуальності (внутрішній план) учителя. Сюди належить, по–перше, індивідуальне своєрідне поєднання властивостей різних ієрархічних рівнів: біохімічних, морфологічних, фізіологічних, властивостей темпераменту; по–друге, унікальний, неповторний результат індивідуальної діяльності і відношень учителя: професійна самосвідомість, індивідуальний досвід, ціннісні орієнтації, усвідомлення своїх обов'язків як педагога; ефективність педагогічної діяльності, авторитет. Формальний бік (зовнішній план) складають поведінковий, операційно–технічний прояви «плану внутрішнього». Він виявляється у формі індивідуального стилю педагогічної діяльності, індивідуального стилю педагогічного спілкування тощо [5, с.7–8].

Л.Мільто пропонує модель творчої індивідуальності вчителя, складниками якої виступають: сформованість «педагогічного Я»; сформованість педагогічної «Я–концепції»; активне ставлення до педагогічної діяльності.

Широкого визнання сьогодні набуває думка про те, що модернізація сучасної вищої педагогічної школи має вибудовуватися на засадах системного, культурологічного, особистісно–діяльнісного та індивідуально–творчого підходів.

З позицій системного підходу всі ланки педагогічної освіти мають максимально стимулювати активний стан усіх основних структурних компонентів особистості вчителя в їхній єдності.

Культурологічний підхід вимагає створення передумов для самовизначення майбутнього вчителя в культурі, зокрема в професійно–педагогічній культурі, основними компонентами якої є гносеологічний, гуманістичний, комунікативний, освітній, нормативний, інформаційний. Гносеологічний компонент обумовлює методологічну, дослідницьку, інтелектуальну культуру

педагога. Гуманістичний – моральну, гуманітарну, духовну; комунікативний – культуру спілкування, мовленнєву, рефлексивну культуру; освітній – дидактичну, методичну, екологічну, економічну, фізичну, естетичну; нормативний – правову, управлінську; інформаційний – діагностичну, інноваційну, комп'ютерну культуру.

Реалізація особистісно–діяльнісного підходу передбачає моделювання в процесі професійного навчання і виховання студентів завданневої структури педагогічної діяльності. Індивідуально–творчий підхід, долаючи масово–репродуктивний характер сучасної педагогічної освіти, виводить його на особистісний рівень, забезпечує виявлення і формування в учителя творчої індивідуальності [2].

Застосування окреслених підходів у реальному педагогічному процесі дозволяє вчителю стати активним суб'єктом, який реалізує в професійній діяльності свій спосіб життєдіяльності, виявляє готовність визначати завдання, брати на себе відповідальність за їх вирішення, здібність до нормотворчості, виходу за межі заданих моделей професійної поведінки. Тобто, йдеться про такий рівень „внутрішньої детермінованої активності, на якому фахівець виявляється спроможним діяти незалежно від часткових ситуацій та обставин, що виникають у його біографії, творити ці обставини, виробляти стратегію і тактику власної професійної діяльності” [1, с.78].

Орієнтація на розвиток студента як особистості, індивідуальності й активного суб'єкта професійної діяльності може бути реалізована лише на гуманістично–демократичних засадах педагогічної діяльності викладача вищої школи. Це потребує спрямованості вищої освіти на особистісний розвиток майбутніх учителів, коли навчальна діяльність набуває характеру діалогу, співпраці, співтворчості, в яких переважає взаємозацікавлений обмін особистісними смислами і досвідом викладача і студента.

Реалізація цих завдань передбачає:

- відмову від надання студентам готових істин, акцентування уваги натомість на використанні методів, що стимулюють їхню самостійну пізнавальну активність;
- залучення майбутніх учителів до творчої дослідницької діяльності;
- орієнтацію на діалог із студентами, спільне конструювання навчально–виховного процесу, який ґрунтується на їхньому життєвому досвіді та інтересах.

Для цього необхідно:

- забезпечити перехід від предметно–центрованої до особистісно орієнтованої парадигми вищої педагогічної освіти;
- вибудувати методичну парадигму діалогічного навчання (своєрідного „комунікативного дискурсу”);
- спиратися на суб'єктивний досвід студентів, максимально використовувати його в навчально–виховному процесі вищої школи;
- впроваджувати інтерактивні форми і методи організації освітньої діяльності, що стимулюють активну самостійну пізнавальну діяльність майбутніх учителів, сприяють розвитку в них творчих здібностей.

Висновок. Підготовка майбутнього вчителя може бути інтегрована як певна стратегія, що реалізується на основі наступних принципів: єдності соціально–морального, загальнокультурного і професійного розвитку особистості вчителя; врахування тенденцій модернізації сучасної загальноосвітньої школи та випереджального характеру педагогічної освіти; гуманізації педагогічної освіти, ставлення до студента як до суб'єкта спілкування, пізнання, соціальної творчості; орієнтації на творчу діяльність; забезпечення диференційованого та індивідуально–творчого підходу до підготовки майбутнього вчителя; демократизації педагогічної освіти, що передбачає розвиток активності, ініціативи і творчості учасників педагогічного процесу.

Література

1. Беловолов В.А., Беловолова С.П. Професійно–педагогічна підготовка учителя начальних класов на основі гуманістичних пріоритетов // Філософія образования. – 2004. – № 2 (20). – С.76–90.
2. Гуманістическая парадигма и личностно–орієнтованые технологии професіонального педагогіческого образования / Под общ.ред. В.Л.Матросова. – М.: Прометей, 1999. – 178 с.
3. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991. – С.19–35.
4. Мамонтов Я. Сучасні проблеми педагогічної творчості. Частина перша. Педагог як митець. – Харків: Державне вид–во України, 1922. – 90 с.

5. Мільто Л.О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 20 с.
6. Подготовка студентов к профессионально–педагогическому творчеству / Шевченко П.И., Красовский Б.Д., Дмитрик И.С. – К.: Наукова думка, 1992. – С.24–53.
7. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: Монографія. – К.: Вища школа, 1992. – С.10–25.

Резюме

Стаття посвячена теоретичному аналізу проблеми подготовки будущего учителя в нынешних условиях. Определены противоречия этого процесса, основные направления его модернизации, а именно: через повышение внимания к развитию у студентов педагогического творчества.

Ключевые слова: личностно направленное педагогическое мышление, «традиционная» парадигма, педагогическое мастерство, педагогическое творчество, новый тип педагога.

Summary

The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of preparing the future teacher in modern conditions. Contradictions of this process, basic directions of its modernization are defined, in particular through attention to the development of the students' pedagogical creative

Key words: personality oriented pedagogical thinking, so called traditional paradygm, pedagogical skillfulness, pedagogical creative activity.

УДК 378

О.С. Реброва

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто феномен ментальності з точки зору педагогічної теорії і практики, визначено функції ментальності та структурні компоненти ментальності вчителя мистецьких дисциплін. Подано визначення понять «художня ментальність», «художньо–ментальний досвід майбутнього вчителя мистецьких дисциплін».

Ключові слова: ментальність, ментальність педагога, духовність особистості, художня ментальність, художньо–ментальний досвід.

XX століття характеризувалося активним розвитком філософії історичного пізнання. Найкращими представниками цієї галузі науки були історики, вчені, що представляли так звану філософську школу «Анналів». Їх поєднували деякі принципи, на які вони спиралися у своїх історичних та культурологічних дослідженнях. До всіх проблем та суспільно–історичних явищ, які мали бути оцінені з філософської точки зору, вони намагалися підійти крізь призму такого феномену, як ментальність. Це спрямувало усі їх дослідження в русло історичної антропології. Категорія ментальності була найбільш вдалою тому, що саме вона була невизначеною остаточно, багатоаспектною, плюралістичною та багатодисциплінарною. Це дало можливість розглядати суспільні явища, пояснюючи їх з різних боків, але крізь призму інтегрованого феномену ментальності.

Сьогодні до категорії ментальності знов звертаються, але не лише історики. Завдяки своїй багатоаспектності, міждисциплінарності вона стає зручним «науковим інструментом», за допомогою якого можна прослідити та реально впровадити в практику інтеграційні процеси у будь–якій гуманітарній сфері, у тому числі і в педагогічній. Тому останнім часом ми все частіше зустрічаємося з категорією ментальності на сторінках наукових видань з психології, педагогіки, етнології, культурології, філології та інших. У психолого–педагогічних дослідженнях найбільш яскраво проблематика ментальності відображена у працях Б.Гершунського, В.Соніна, Ф.Кремень, Т.Левченко, І.Дубов, О.Олексюк, О.Яремчук та інших. У педагогічних працях нерідко феномен ментальності простежується у контексті інших складних феноменів, таких як духовний розвиток (К.Абульханова–Славська, Б.Братусь, Л.Виготський, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Д.Ельконін); духовна культура особистості (О. Артамонова, Б. Вульф, Н.Нікандров, Л.Попов, Н. Щуркова),

світоглядна культура особистості (О.Білик, М.Каган, В.Кудін, Л.Левчук, Н. Лейзеров, Ю.Лукін, О.Рудницька, Є.Яковлев), художня культура вчителя (О.Щолокова, О.Рудницька, О.Шевнюк), ціннісні орієнтації особистості (Б.Брилін, В.Бутенко, А.Ємельянов, Е.Крупнік, Л.Печко; у педагогіці вищої школи – в контексті професійної діяльності, становленні майбутніх учителів мистецьких дисциплін у дослідженнях О. Артамонової, О.Олексюк, В.Орлова, О.Отич, О.Рудницької, Б.Целковнікова, О.Щолокової, О.Шевнюк. Отже, значення та роль ментальності в підготовці майбутнього вчителя мистецьких дисциплін стає дедалі актуальною. Ми пояснюємо це тим, що саме культура і мистецтво є вагомими факторами впливу на ментальність як групову так і індивідуальну, на свідомі та позасвідомі процеси, в тому напрямку, який стає необхідним відповідно до виникаючих змін у соціокультурному просторі. Саме цим пояснюємо актуальність зазначеної теми. Мета статі полягає у висвітленні педагогічно доцільних аспектів ментальності, художньо–ментального досвіду як професійно значущої якості підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін та в презентації тих педагогічних умов, що в ході дослідження набули чинного значення завдяки отриманим позитивним результатам.

Узагальнюючи методологічні концепції ментальності (Л.Февр, Ж.Дюбі, Ле Гофф Ж., А.Гуревич, В.Шкуратов та ін.), ми розуміємо ментальність як феномен, що визначає сформовані продовж певного часу загальні риси мислення, свідомості, почуття та взаємовідносини певного народу, етносу, соціальної групи, або окремої людини, в яких відбито найбільш важливі для суб'єктів ментальності думки, емоції, установки, стереотипи поведінки, що складає стержень їх духовності. Отже, ментальність – основа духовності, з якої вичерпуються змістовні, принципові аспекти духовності: вірування, воля, ціннісні орієнтації, життєві установки.

У науці визначають індивідуальний та груповий рівні ментальності, а також класифікують як ментальність соціуму та ментальність особистості. Б.Гершунський, наприклад, поділяє менталітет на:

- індивідуальний – рівні конкретної людини, особистості;
- суспільний – рівні груп, колективів, угруповань, що поєднуються та відрізняються від інших за національно–етнічними, класовими, професійними, віковими та іншими ознаками; (до цього можна додати субкультурний рівень, що показує рівень ментальності різних субкультурних прошарків суспільства);
- менталітет соціуму – на рівні інтегрально розуміючого суспільства, що поєднує усі спільноти, що до нього включені, колективи, групи, усіх індивідів, тобто на рівні усього народу, що мешкає у конкретній державі, у конкретний історичний час у соціокультурному середовищі, що склалося, з урахуванням зміни поколінь [1, с.126].

Саме в контексті соціуму розглядаються особливості ментальних ознак професійних угруповань. Процес поступового входження до професійної спільноти спрямовує особистість не лише на отримання певних професійних знань та навичок, а й на осягнення певних стереотипів, способу мислення, навіть особливого погляду на картину світу. Процес професійного становлення – це процес формування професійного світогляду, особливостей культурно–духовного укладу, що відрізняє одну професійну спільноту від іншої. Отже, ментальність проявляється не лише як ознака певного етносу, а й ознака певної професійної приналежності особистості. Тому ми поділяємо точку зору Б.Гершунського про те, що питання ментальності мають бути дослідженні з точки зору взаємодії освіти і соціуму. Категорія, що відображує ці взаємовпливи, визначена вченим як менталеосвіта (менталеобразование) [1, с.108].

Аналізуючи фахову, професійну складову ментальності, ми цікавилися дослідженнями, що торкаються сутності ментальності педагога, учителя як представника особливої соціально–професійної сфери.

Обґрунтовуючи сутність ментальності педагога, Ф.М.Кремень пише, що з психолого–педагогічних позицій важливість учительської професії обумовлюється можливістю впливати на найважливіші процеси життєдіяльності школяра, що визначають його особисту й професійну долю. Усе це дозволяє характеризувати вчительство як професійну групу, що має дуже серйозний вплив на особистість, що розвивається. Дана професійна група формується не тільки й не стільки за рахунок кількісного і якісного нагромадження теоретичних знань, умінь і навичок у процесі професійного навчання, – пише Ф.М.Кремень, – визначальне значення має процес психологічного приєднання фахівця до професійного середовища, результатом якого є професіоналізація свідомості, формування специфічних ознак професійної свідомості вчительського корпусу, що стає основою професійної ментальності педагога [2, с.3].

Багатоаспектність, багатодисциплінарність підходів до ментальності, значення цього феномену у формуванні розумових процесів, у формуванні духовності особистості, її моральності, її

ціннісних орієнтацій підвищує статус ментальності в стратегічних завданнях сучасної освіти. Так, Т.І.Левченко висловлює думку, що ментальний розвиток особистості стає головним напрямком освіти XXI століття [3].

Для мистецької освіти дуже важливою стає теза Б. Гершунського про взаємозв'язок ментальності та культури [1, с.133]. Так як культура є матеріальним еквівалентом певного етносу та соціуму, то продукти цього еквіваленту стають основним інструментарієм впливу на свідомість та почуття всіх верст населення, а особливо ефективно вони впливають на молодь. Це означає, що мистецтво має дуже великий педагогічний потенціал у менталеосвітньому просторі. Використання цього потенціалу слід впроваджувати через осмислення соціальних функцій ментальності, і в тому числі ментальності продуктів культури, таких її галузей, як історія, релігія, мистецтво, філософія, етнологія, фольклор та ін.

Визначаючи функції ментальності, слід враховувати, що багатоаспектність цього феномену породжує і багатофункціональність. Так, Яремчук О.В. презентує ментальність як складну поліфункціональну систему, що представлена усвідомленими та несвідомим психічними змістами на глобальному етнічному та особистісному рівнях і може розглядатися як:

- процес і результат креації образу світу;
- спосіб створення картини світу і своєрідна методологія пізнавальних стратегій особистості;
- семантична матриця свідомості, на яку накладається «жива функціонуюча дійсність»;
- дискурс, що відбиває процес роздумування, а також правила «обговорювання світу»;
- синкретичний гнозис навколишньої дійсності, що є логіко–інтуїтивним і раціонально–емоційним водночас та відбиває свідомий та несвідомий рівні пізнавальної діяльності особистості [8, с. 232].

Орієнтуючись на такі визначення, можна кожне з них розглядати в контексті функціональної парадигми і визначити, таким чином, їх як напрями функцій ментальності. Поліфункціональність простежується саме скрізь призму багатовизначеності. Так, перше визначення вказує на творчу, креативну функцію ментальності; друге – пізнавально–світоглядна функція; третє – адаптивна функція; четверта – логіко–методологічна; функція гармонізації людини та суспільства.

Духовна функція проявляє себе через моральність, етичність, естетичність і навіть екологічність. Ці функції актуальні як для суспільного рівня свідомості, так і для рівня свідомості індивідуальної. Так, Г.В.Платонов і А.Д.Косичев підходять до духовності з позицій типології: сакральна–релігійний тип, світський, науково–синтетичний [5]. О.Г.Мормуль розглядає духовність у контексті екокультури і визначає цікавий ракурс функції духовності, яка, на нашу думку, має факторний вплив на ментальність [4]. Йдеться про формування чуття історичності, інтерес до історичних традицій, розвиток та укріплення історичної свідомості та пам'яті. Отже, духовна функція виступає процесом і результатом набуття певного досвіду, який передається з покоління в покоління через традиції, фольклорні та мистецькі образи, побутові звички, професійні стереотипи того чи іншого етносу, народу, соціальної групи, у тому чи іншому просторово–часовому діапазоні.

Адаптивну функцію ми поділяємо на суспільно–адаптивну та професійно адаптивну. Остання найбільш суттєво впливає на професійне становлення майбутнього вчителя, залучаючи його до професійних цінностей, формуючи професійний світогляд. Ця функція забезпечує входження студента першокурсника педагогічного закладу до соціальної спільноти вчителів. Під час навчання студенти не лише отримують професійні знання, навички, розвивають відповідні здібності, вони стають учителями за ментальністю, однодумцями певної культурно–соціальної сфери.

Крім визначення функцій ментальності в соціальних процесах, і особливо в педагогічному просторі, важливим є з'ясування складової структури ментальності, зокрема ментальності педагога. З точки зору психолого–педагогічної науки, професійна ментальність педагога розглядається Ф.М.Кремень як інтегральне системне утворення, що характеризує професійне співтовариство: особливості його світосприймання, професійної діяльності, міжгрупової взаємодії, що становить груповий рівень професійної ментальності, що перебуває в єдності з індивідуальним рівнем, що розкриває особливості професійно–особистісного становлення суб'єкта діяльності, його професійної свідомості, когнітивно–перцептивних і мотиваційних складових [2]. Таким чином, науковець визначає два рівні ментальності педагога: груповий та індивідуальний. Складовими такої ментальності є наступне: ставлення до діяльності, професійна свідомість, когнітивно–перцептивні та мотиваційні складові. Крім того, автор вживає у дослідженні поняття «системоутворювальні властивості ментальності педагога» – це змістовні характеристики, обумовлені професіоналізацією свідомості й поведіння суб'єктів педагогічної діяльності; будучи детермінованими особливостями й умовами педагогічної професії, не залишаються вузько професійними й накладають відбиток на

свідомість і діяльність суб'єкта в цілому. Їх становлення характеризується постійною взаємодією із процесом утворення паттернів особистісних властивостей, що складаються в соціально–професійний тип педагога, що не є застиглим утворенням: у ході професійного розвитку в міру збільшення педагогічного стажу взаємодіючі властивості перебудовуються, створюють нові патерни. Крім того, автор наголошує на гентерному підході до визначення професійної ментальності педагога [2, с.9].

На жаль, досліджень, що присвячені особливостям ментальності педагога, її структурним, функціональним аспектам, у науці ще недостатньо. Між поодиноких робіт, що торкаються педагогічно–професійного ракурсу ментальності, варта уваги концепція В.Соніна. Він у своєму дисертаційному дослідженні, присвяченому психолого–педагогічній проблемі професійного менталітету вчителя, створює єдину систему професійної спрямованості підготовки молоді до педагогічної діяльності шляхом взаємодії інститутів, що змінюють один одного та взаємодіють між собою: школа–ліцей–педагогічний університет. Ця система поступово і цілеспрямовано формує менталітет майбутнього вчителя [6]. На практиці сьогодні дійсно існують такі комплексні структури. Прикладом є комплекс «Педагог» на базі Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. У цей комплекс входять і школи, і ліцеї, і педагогічні училища, наприклад, Білгород–Дністровське педагогічне училище вже багато років є основою ранньої педагогічної профорієнтації студентів, спрямовуючи їх подальше навчання в педагогічну галузь. Дослідження показали, що саме випускники цього училища не змінюють з часом обрану професію, розвиваючи, доповнюючи свою фахову підготовку різними професійними творчими навичками. Саме ця категорія студентів стає більш професійно мобільною, саме вони більш адекватні ментальності педагога та музиканта.

Говорячи про структуру професійної спрямованості, В.Сонін включає наступні характерні ознаки особистості вчителя: інтелектуальність, моральність, волю, емоційність. Характерним є те, що до інтелектуальної ознаки В.Сонін включає допитливість, пошук, творчість [6]. Якщо перші два не викликають сумніву, то творчість, на нашу думку, якість, яка не вичерпується інтелектуальністю особистості, саме творчість складає особливу групу якостей: креативність, образне мислення, уява, евристичні здібності, творчі навички з конкретного предмета.

У своєму дослідженні ми визначаємо ментальність учителів – фахівців у галузі мистецької освіти. Тому творчість для них – це взагалі основа професійної діяльності, яка сама по собі є генералізованою якістю. Крім того, учителі мистецьких дисциплін мають особливий тип ментальності – художній, а точніше художньо–педагогічний. У основі такого типу лежить набутий упродовж навчання художньо–ментальний досвід. Художньо–педагогічна ментальність майбутніх учителів мистецьких дисциплін – система взаємозалежних інтелектуальних, емоційних і художньо творчих ресурсів особистості вчителя як професійних якостей, сформованих у наслідок накопиченого досвіду спілкування з творами мистецтва, художньо творчої діяльності в умовах визначених культурних традицій і особливостей свого народу, світової художньої культури і художньо–педагогічного виробництва в цілому, на підставі чого формується художній світогляд як професійний, система ціннісних орієнтацій як особистісних доміант і професійної художньо–творчої компетентності у формуванні художньо–ментального досвіду школярів. Складовими художньо–педагогічної ментальності є художньо–педагогічна самоідентифікація та репрезентація; духовна компетентність учителя як морально–етична, художньо–естетична, етнічно–ідентифікаційна ментальні установки; науково–педагогічна креативність та науково–педагогічна ментальна установка на дослідження художньо–педагогічних явищ. Усі вони проявляються з різних боків і у різних якостях у межах трьох основних компонентів досвіду: когнітивний, метакогнітивний, інтенціональний (за М.Холодною) [7].

Так як художня ментальність – це якість фахівця мистецької освіти, яка формується під впливом педагогічних технологій з одного боку, а з другого, – під впливом самого мистецтва, активної діяльності в ньому, що забезпечує набуття певного художньо–діяльного досвіду, ми обмежили своє дослідження ментальності педагога таким феноменом, як художньо–ментальний досвід. На підставі тривалих педагогічних спостережень, аналізу літературних джерел, враховуючи багатоаспектність феномену ментальності та особливість художньо–творчих процесів у діяльності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, визначили наступну теоретичну модель художньо–ментального досвіду.

1. Перший компонент художньо психологічний. Він складався з наступних елементів:

- **художньо–когнітивний досвід** – системна якість, що забезпечує сприйняття художньої інформації з її подальшим запам'ятовуванням, умінням використання в художній діяльності в процесі інтерпретації художніх образів, їх оцінок на основі глибоких художньо–естетичних знань;

- **художньо–метакогнітивний досвід** – системна якість, що дозволяє керувати художньо–пізнавальними процесами як свідомо, так і підсвідомо, критично ставиться і регулювати свій художньо пізнавальний ресурс, активізувати процеси саморозвитку художнього мислення.

- **інтенціональний досвід** – індивідуальна інтелектуальна якість, що розвивається у визначеному чи свідомо підсвідомо обраному напрямку в сфері художньої діяльності, впливає на художньо–творчу індивідуальність особистості, художній стиль, особливий спосіб розв’язання художньо–творчих задач;

- **ментальна репрезентація** – індивідуально виражений образ культурних явищ (стиль, епоха, образ, артефакт), обумовлена домінуючим типом сприйняття (звуковий, кінестетичний, зоровий чи сінестетичний);

2. Другий компонент художньо–світоглядний. Він складається з наступних елементів: художньо–етнічний досвід: національний, полінаціональний, регіональний; поліхудожній досвід; морально–етичний досвід; професійний досвід у сфері художньої культури (чи художня зрілість); художньо–дослідницький, науково–пізнавальний.

3.Третій компонент – художньо–праксиологічний. Він складається з наступних елементів:

- Художньо діяльнісний інструментарій (володіння необхідними навичками);
- Самостійність і продуктивність художньої творчості;
- Індивідуальність художньої інтерпретації в процесі виконання різноманітної художньо–педагогічної діяльності;

- Художньо–педагогічна компетентність, що дозволяє приймати ефективні рішення в процесі передачі художнього досвіду.

- Художньо–творча мобільність, що характеризується гнучкістю й оперативністю включення в різноманітні творчі форми художньо – педагогічного процесу.

Перші два компоненти складають основу духовності особистості вчителя, третій – її практичне втілення в педагогічній діяльності.

На підставі розробленої теоретичної моделі нам вдалося найбільш повно підійти до дослідження особливостей ментальності педагога з урахуванням його фахового профілю. Відповідно до розробленої моделі було визначено критеріальний апарат художньо–ментального досвіду, який став основою для практичних діагностичних процедур щодо рівня сформованості художньо–ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Отже, дослідження ментальності з урахуванням фахової спрямованості педагогічної діяльності можливе на підставі теоретично обґрунтованих функцій ментальності та її структурної моделі, яка відповідає специфіці педагогічної діяльності, у тому числі і фаховій спрямованості.

Література

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико–ориентированных образовательных концепций) – М.: Изд–во «Совершенство», 1998. – 608 с.
2. Кремень Ф.М. Динамика системообразующих свойств профессиональной ментальности педагога. [Электронный ресурс]: Дис....канд. психол. Наук:19.0007.–М.: РГБ, 2003. – 181 с.
3. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах.Вінниця: Нова книга, 2002. – 512 с.
4. Мормуль О.Г. Духовность как аспект екокультуры//Культура народов Причерноморья, 2006. – №73. – С. 221–223.
5. Платонов Г.В., Косичив А.Д. Проблема духовности личности (состав, типы, назначения) // Вестник Московского университета. Серия 7. – Философия. – 1998. – №3. – С. 16–33.
6. Сонин В.А. Психолого–педагогический анализ профессионального менталитета учителя (на материале школы, лицея, колледжа, вуза). – Смоленск, 1999.– 251 с.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования.– 2–е изд., перера.,доп.. – СПб.: Питер,2002.– 272 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”);
8. Яремчик О.В. Міфологічний компонент ментальності особистості (культурно–історичний підхід). Дис. Канд. психолог. наук. Одеській національний університет ім. О.Мечнікова, Одеса, 2004. – 270 с.

Резюме

В статье рассмотрен феномен ментальности с точки зрения педагогической теории и практики, определены функции ментальности и структурные компоненты ментальности учителя

художественных дисциплин. Предложены определения понятий «художественная ментальность», «художественно–ментальный опыт будущего учителя художественных дисциплин».

Ключевые слова: ментальность, ментальность педагога, духовность личности, художественная ментальность, художественно–ментальный опыт.

Summary

The phenomenon of mentality from the point of view of the pedagogical theory and practice is considered, functions of mentality and structural components of mentality of the teacher of the art disciplines are defined. Definitions of concepts "art mentality", "art–mental experience of the future teacher of art disciplines" are offered.

Key words: mentality, teachers mentality, personality spirituality, art mentality, art and mental e[perience.

УДК 378

В.П. Курок, С.В. Ігнатенко

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ

У статті розглядається впровадження дистанційного навчання з використанням електронних навчальних посібників, розроблених за кредитно–модульною системою, у процес професійного навчання інженерів–педагогів на прикладі дисципліни „Трактори і автомобілі”.

Ключові слова: дистанційне навчання, кредитно–модульна система, професійне навчання, інженери–педагоги.

Зміни у політичному, економічному, культурному та освітянському житті нашої держави, зокрема, прагнення України до євроінтеграції, входження її у Болонський процес, вироблення єдиних стандартів освіти, викликали нагальну необхідність реалізації нових підходів у справі професійної підготовки молоді. Щоб готувати мобільних, високорозвинених, технічно грамотних спеціалістів, яких вимагає суспільство в сучасних умовах ринкової економіки, педагоги повинні передусім самі володіти такими якостями. Активне впровадження новітніх інформаційних технологій у професійній освіті покликане сприяти покращенню умов і якості навчання майбутніх фахівців освітньої галузі.

На сьогоднішній день досить великою популярністю серед здобувачів освіти користується заочна форма навчання. Пояснюється це тим, що через складність соціальних умов багато людей прагнуть отримувати освіту, не відриваючись від основного місця роботи. І з кожним роком таких бажаючих стає все більше, бо стаціонарна форма навчання на сьогодні не спроможна забезпечити всіх потреб населення в отриманні освіти. Водночас якість освіти студентів–заочників значно нижча, ніж студентів стаціонарних відділень вищих навчальних закладів, що є наслідком таких причин: обмеженість навчання в часі; велика завантаженість студентів під час навчання; відсутність, або недостатня кількість навчальної літератури, інформаційних джерел за спеціальністю або інших засобів навчання; віддаленість навчальних закладів від місця роботи і проживання студента–заочника тощо.

Отже, є очевидною невідповідність якості освіти заочної форми навчання сучасним вимогам суспільства, що висуваються до інженерів–педагогів. У цих умовах особливого значення набуває пошук нових підходів до підвищення рівня підготовки педагогічних кадрів. Для забезпечення суспільно–необхідного рівня вищої професійної освіти необхідно, щоб якісно нові вимоги до навчання та розвитку особистості були результатом якісно нової технології навчання.

Дистанційне навчання можна розцінювати як одне з альтернативних заочному, хоча його технології також можуть використовуватись і в інших формах навчання – стаціонарній, заочній, екстернаті, навіть в опануванні окремими дисциплінами або блоками дисциплін (для підвищення освітнього рівня чи кваліфікації). Воно дає можливість уникнути основних недоліків заочної освіти за умови належної матеріально–технічної бази навчального закладу та навчально–консультаційних центрів. Зазначена технологія дозволяє: значно спростити процес навчання; розтягнути його в часі, що дасть можливість вивчати дисципліни рівномірно й послідовно, краще оволодіти студентам навчальним матеріалом і підготуватися до рубіжних контролів, екзаменів тощо; розвантажити здобувачів освіти від надмірної інформації в короткий термін; дати можливість вільно оволодівати

навчальним матеріалом, не будучи прив'язаним до чітких термінів навчання у вузі. Таким чином, маючи можливість працювати, здобувач освіти може оволодівати навчальними дисциплінами в такий термін, який йому дозволяє вільний від роботи час.

Впровадження дистанційної освіти в Україні передбачено Національною програмою інформатизації, оскільки вона дасть:

- нові можливості для оновлення змісту навчання, методів викладання дисциплін і розповсюдження знань;
- розширення доступу до всіх рівнів освіти, реалізацію можливості її одержання для великої кількості молодих людей, особливо тих, хто не може навчатись у вузах за традиційними формами;
- реалізацію системи безперервної освіти;
- можливість індивідуалізувати навчання при масовості освіти [3, 3].

Для перевірки ефективності технологій дистанційного навчання при підготовці інженерів-педагогів за профілем „Механізація сільського господарства” та визначення педагогічних умов його застосування нами було запропоновано провести апробацію електронного посібника з дисципліни „Трактори і автомобілі”.

Структура посібника має вигляд:

1. Назва дисципліни і її призначення.
2. Інформація про авторів, які брали участь у розробці курсу.
3. Програма вивчення дисципліни.
4. Рекомендації студенту.
5. Оцінювання, де наводяться критерії та система оцінювання для кожного етапу програми.
6. Словник, який включає перелік спеціальних термінів дисципліни, довідкових даних із визначеннями чи поясненнями.
7. Література.
8. Питання для підсумкового контролю.
9. Тематичний контроль та контроль за модулями.
10. Теоретичний курс дисципліни.
11. Цикл лабораторних робіт, який включає перелік робіт, послідовність їх виконання, навчальні завдання, контрольні запитання та визначений обов'язковий обсяг інформації для засвоєння.

Програма вивчення дисципліни передбачає 24 теми теоретичного матеріалу та 22 лабораторні роботи. Вона поділена на п'ять змістових модулів, кожен із яких завершується тематичним контролем. Кожен модуль розглядає низку споріднених понять, об'єднаних певними закономірностями і є логічно завершеною одиницею теоретичних відомостей. Саме вибір цих закономірностей зумовив принцип структурування матеріалу курсу, а отже – структуру та обсяг модулів [8,127]. Обов'язковою умовою структурування навчального матеріалу курсу був змістовний зв'язок кожного модуля з попереднім і наступним [7, 45]. Програма дисципліни наводиться в таблиці 1.

Таблиця 1

Програма вивчення дисципліни „Трактори і автомобілі”

Змістовий модуль 1.	Загальні відомості про автотракторну техніку. Механізми поршневих двигунів
Тема 1.	Класифікація і загальна будова тракторів і автомобілів
Тема 2.	Загальні відомості про двигуни внутрішнього згорання
Тема 3.	Кривошипно-шатунний механізм
Тема 4.	Газорозподільний і декомпресійний механізми
	<i>Тематичний контроль №1 за змістовим модулем 1</i>
Змістовий модуль 2.	Системи поршневих двигунів
Тема 5.	Система мащення
Тема 6.	Система охолодження
Тема 7.	Система живлення карбюраторного двигуна
Тема 8.	Система живлення дизельного двигуна
Тема 9.	Системи живлення газобалонного та інжекторного двигунів
	<i>Тематичний контроль №2 за змістовим модулем 2</i>

Змістовий модуль 3.	Електрообладнання та пуск двигунів внутрішнього згорання
Тема 10.	Джерела електричного струму
Тема 11.	Батарейна та контактнo–транзисторна системи запалювання паливно–повітряної суміші
Тема 12.	Безконтактнo–транзисторна система та запалювання від магнето
Тема 13.	Системи пуску двигунів внутрішнього згорання
Тема 14.	Споживачі електричної енергії
	<i>Тематичний контроль №3 за змістовим модулем 3</i>
Змістовий модуль 4.	Силова передача тракторів і автомобілів
Тема 15.	Трансмісії. Муфти зчеплення
Тема 16.	Коробки швидкостей
Тема 17.	Роздавальні коробки, ходозменшувачі, редуктори та карданні передачі
Тема 18.	Ведучі мости автомобілів і колісних тракторів
Тема 19.	Ведучі мости та кінцеві передачі гусеничних тракторів
	<i>Тематичний контроль №4 за змістовим модулем 4</i>
Змістовий модуль 5.	Ходова частина, механізми керування, робоче обладнання
Тема 20.	Ходова частина автомобілів і колісних тракторів
Тема 21.	Ходова частина гусеничних тракторів
Тема 22.	Рульове керування тракторів і автомобілів
Тема 23.	Гальмівна система тракторів і автомобілів
Тема 24.	Основне та додаткове робоче обладнання тракторів і автомобілів
	<i>Тематичний контроль №5 за змістовим модулем 5</i>
	Питання для підсумкового контролю
	Підсумковий контроль (екзамен)

Кредитно–модульна система навчання передбачає оволодіння студентами змістовими модулями, що виявляється через специфічну організацію методів і прийомів навчально–виховних заходів, основним змістом яких є активна самостійно–творча пізнавальна діяльність студента [4, 48].

Така організація навчального процесу виявляється в оволодінні навчальним матеріалом курсу шляхом ознайомлення із запропонованим змістом тем теоретичного матеріалу, спираючись на словник, довідкові дані та визначення, а також користуючись додатковою і основною літературою, рекомендованих для глибшого засвоєння змісту дисципліни. Активність студентів у набутті знань досягається за умови, коли викладач не просто описує окремі явища чи процеси, а розкриває їх сутність, зацікавлює слухачів, створює проблемні ситуації, які змушують студентів мислити [1, 5].

Для забезпечення ефективної самостійної роботи студентів у процесі вивчення дисципліни до структури електронного посібника включені рекомендації студенту, які наголошують, на що слід звернути особливу увагу, яка послідовність вивчення навчального матеріалу є найбільш оптимальною тощо.

Посібник також дає змогу студентові ознайомитись із тематикою та змістом лабораторних робіт, належним чином підготуватися до лабораторних занять, зокрема, до виконання навчальних завдань, сформульованих у кожній темі. Але специфіка курсу „Трактори і автомобілі” унеможливує виконання віртуальних завдань лабораторного циклу й передбачає невелику за часом та обсягом частину навчального процесу, яка здійснюється за очною формою навчання [3, 4]. Для цього студент має з’явитися в навчальний заклад і, спираючись на відповідну підготовку, виконати цикл лабораторних робіт у спеціалізованій лабораторії. Це відбувається в присутності лаборанта, який перед початком роботи проводить інструктаж із техніки безпеки та стежить за її дотриманням, а також контролює правильність виконання роботи студентом. Оцінювання лабораторних робіт здійснюється окремо від теоретичного матеріалу і вводиться до електронної бази даних. Потім результати сумуються із балами, виставленими машиною автоматично при проведенні тематичних рейтингових контролів по кожному окремому модулю.

Як зазначалось вище, для впровадження дистанційного навчання в навчальний процес необхідно забезпечити належну матеріально–технічну та інформаційну базу. Перед початком навчання бажано здобувати дистанційну освіту повинні зареєструватися на сайті університету. Слухачі, які будуть допущені до вивчення курсу, отримують повідомлення електронною поштою від

тьютора. Для успішного вивчення дистанційного курсу, можливості перегляду матеріалів і отримання завдань та рекомендацій щодо їх виконання неодмінною умовою є наявність електронної пошти та доступу до Інтернет [6, 16].

Оцінювання знань студентів із дисципліни „Трактори і автомобілі” ведеться переважно автоматизованим способом за допомогою ЕОМ. За результатами тематичного тестування кожен студент отримує певну кількість балів залежно від достовірності та повноти відповідей. Ці бали виставляються на місцях тестування й передаються засобами телекомунікаційного зв'язку до центрального серверу університету, після чого фіксуються і зберігаються. Результати кожного наступного тестування додаються до попередніх. Таким чином, студенти поступово, по мірі засвоєння навчального матеріалу, накопичують індивідуальні бали, які вносяться до загальної рейтингової таблиці. Призначення рейтингу полягає в тому, щоб стимулювати навчальну діяльність студентів шляхом інтелектуального змагання, адже таблиця загальнодоступна й кожен має можливість визначити свій бал і порівняти його із досягненнями інших. Крім того, рейтингове оцінювання суттєво спрощує процес оцінки знань студентів.

Оскільки максимальний бал за оволодіння навчальним матеріалом становить 100 балів, то за відмінне складання кожного тесту, а також бездоганне виконання кожної лабораторної роботи студент може отримати максимум 2 бали. За певну кількість неправильних відповідей знімається відповідна частка балу. Аналогічно – під час допущення помилок у процесі виконання лабораторних робіт.

Зрозуміло, що умови, за яких є ризик при допущенні помилки втратити бали, пригнічують роботу студента, знижують бажання боротися далі за високий рейтинг навчання. Тому вважаємо за доцільне надавати можливість виправити ситуацію й повернути втрачені бали. Для цього пропонуємо застосовувати проблемні завдання, розв'язання яких не є обов'язковим.

Відповіді студентів лише на питання тестів із будь-яким результатом відповідають репродуктивному рівню засвоєння знань. Такі студенти не можуть мати високого рейтингу. Розв'язуючи проблемні завдання для підвищення рейтингу, студенти демонструють продуктивний рівень знань, що відповідно позитивно відбивається на результатах оцінювання їх діяльності. Прагнення студентів досягти творчого рівня знань реалізуються шляхом розв'язання проблемних завдань після правильних відповідей на всі запитання тесту. У цьому разі рейтинговий бал буде становити більше, ніж максимальні 92 бали. Такі студенти мають можливість отримати автоматом відмінну екзаменаційну оцінку, не здаючи екзамен і не приїжджаючи на нього. Ті, хто набрав 92 бали та менше, зобов'язані з'явитися на екзамен. При цьому вони мають можливість заробити ще 8 балів (максимум за екзамен) і додати їх до 92, або іншого свого балу.

Тьютор також контролює саму роботу студента над засвоєнням дисципліни. Для цього студент повинен раз на тиждень надсилати йому звіт про виконану роботу і виконане домашнє завдання (у даному випадку – відповіді на контрольні запитання та розв'язання проблемних завдань) згідно з визначеним графіком роботи.

Аналізуючи надіслані електронною поштою листи, тьютор робить висновки про активність студентів. Загальна оцінка засвоєння всього курсу визначається викладачем на екзамені під час особистої зустрічі зі студентом, на якій останній усно відповідає на запитання викладача, наведені в окремому розділі електронного посібника. Усна відповідь переслідує мету перевірити вміння студента викладати навчальний матеріал, подавати свої думки у невимушеній, простій і зрозумілій формі, дотримуючись принципів послідовності, наступності, науковості, системності, зв'язку з іншими темами (дисциплінами) та життям тощо. Але на оцінку має великий вплив загальний рейтинговий бал, який набрав кожен конкретний студент під час тестувань, виконання лабораторних робіт, а також розв'язання проблемних завдань. Після екзамену загальний рейтинговий бал кожного студента тьютор виражає оцінкою за шкалою, наведеною в таблиці 2.

Таблиця 2

**Шкала переведу загального рейтингового балу з курсу
в оцінки ECTS та п'ятибальної системи**

Рейтинговий бал	Чинна оцінка	Оцінка ECTS
Від 92 до 100	„відмінно” (5)	A
Від 76 до 91	„добре” (4)	BC
Від 60 до 75	„задовільно” (3)	DE
Від 35 до 59	„незадовільно” (2) з можливістю повторного складання	FX
Від 1 до 34	„незадовільно” (1) перескладанням комісії	F

Модульно–рейтингова система навчання по курсу „Трактори і автомобілі” із автоматизованою системою контролю та оцінювання знань студентів нами вже була розроблена та експериментально досліджена раніше при підготовці вчителів трудового навчання стаціонарного (очного) відділення. Результати експерименту підтвердили значне підвищення знань студентів із даної дисципліни, що позитивно вплинуло на підготовку майбутніх кваліфікованих вчителів зазначеного профілю [5,89]. Але модернізація навчання у вузах України передбачає впровадження в навчальний процес все нових прогресивних технологій, пошук ефективних систем та методик навчання, які підвищували б його якість, результативність, активізацію навчальної та пізнавальної діяльності студентів.

Література

1. Гринь А.Л. Шляхи удосконалення професійної підготовки майбутніх інженер–педагогів. Навчально–методичний посібник для викладачів і студентів інженерно–педагогічних факультетів. – Херсон., 2002. – 22 с.
2. Гугнін В.П., Малахів В.П., Плотницький А.Е., Цабієв О.М. Рейтингова система оцінки знань студентів //Проблеми освіти: Науково–методичний збірник. – Випуск 1. – 1995. – С. 100–108.
3. Зінченко В.П. Методичні рекомендації для розробників дистанційних курсів. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 44 с.
4. Кредитно–модульна система організації навчального процесу в Глухівському державному педагогічному університеті: Навчальний посібник /Автори і укладачі: В.М.Поліщук, В.П.Курок. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2006. – 120 с.
5. Курок В.П., Ігнатенко С.В. Деякі аспекти вирішення проблеми спеціальної технічної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання //Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 20. – Рівне: РДГУ, 2002. – С. 78–81.
6. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротинко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник. 2–е вид., доп. /За ред. В.М.Кухаренка – Харків: НТУ „ХПІ”, „Торсінг”, 2001. – 320 с.
7. Малишенко В.С. Технологія модульного навчання в контексті гуманізації вищої школи //Проблеми освіти: Науково–методичний збірник. – Випуск 3. – 1995. – С. 42–48.
8. Свириденко Т.І., Земляная О.С. Методика модульної організації курсу „Основи інформатики та обчислювальної техніки” // Проблеми освіти: Науково–методичний збірник. – Випуск 12. – 1998. – С. 127–132.

Резюме

В статье рассматривается внедрение дистанционного обучения с использованием электронных обучающих пособий, разработанных по кредитно–модульной системе, в процесс профессионального обучения инженеров–педагогов на примере дисциплины «Тракторы и автомобили».

Ключевые слова: дистанционное обучение, кредитно–модульная система, профессиональное обучение, инженеры–педагоги.

Summary

The article deals with providing of distance education with the usage of electronic educational books, worked out according to the credit–module system in the process of professional training of engineers–pedagogues in the process of teaching the subject „Tractors and automobiles”.

Key words: distance education, credit–module system, professional education, engincers – pedagogues.

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА ЗА ЧАСІВ СТАНОВЛЕННЯ РАДЯНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті представлено погляди провідних українських науковців 20 – тих років ХХ століття – педагогів, педологів, психологів щодо проблеми визначення провідних ознак творчої діяльності вчителя в умовах формування концептуальних основ радянської школи. Показано інтегративність поняття творчості, що формується через вияв особистісних, професійних і психофізіологічних основ діяльності педагога.

Ключові слова: творча діяльність вчителя, творчість, професійні і психофізіологічні основи педдіяльності.

Одним із пріоритетних завдань сучасної системи освіти є створення умов для формування людини, яка буде почувати себе впевнено й комфортно у соціально–економічних реаліях постіндустріального суспільства. Визначальним у даному контексті виступає не здобутий рівень освіти, а освіта й освіченість як постійний, неперервний – впродовж всього життя – процес набуття особистістю нових якостей, рис і компетенцій. Нові умови життя вже сьогодні вимагають швидкої адаптації до мінливих життєвих ситуацій, самостійності у набутті знань, формуванні вмінь та навичок, їх ефективного використання в нестандартних проблемних ситуаціях. Не менш важливими для успішної самореалізації особистості виступають розвиток інтуїції, критичного мислення, набуття досвіду творчої діяльності.

Сучасні парадигми педагогічної освіти демонструють різні аксіологічні пріоритети процесу формування майбутнього вчителя. Найбільш привабливою, зважаючи на потребу ствердження особистісно–орієнтованого підходу, виступає індивідуальна освітня парадигма [5, с.20]. Її сутність передбачає поєднання завдань індивідуально–особистісного та фахового розвитку. Окреслена проблема може бути розв'язана шляхом використання дослідницько–орієнтованої моделі підготовки вчителя [7, с.174]. На відміну від традиційного підходу вона орієнтується не на середній, нівелюючий результат, а враховує, насамперед, індивідуальні запити, потреби, тобто має індивідуально–творчий характер і сприяє творчій самореалізації особистості вчителя.

В історії національного шкільництва й педагогічної думки проблема розвитку творчих здібностей вчителя посідає одне із провідних місць. Корисним з точки зору розвитку педагогічних традицій може бути ознайомлення з досвідом теоретичного обґрунтування й практичної реалізації творчого потенціалу вчителя в умовах перехідного етапу розвитку нашого суспільства в 20–х роках минулого століття.

Праці провідних науковців: педагогів, педологів, психологів, освітніх діячів, того часу: Я. Мамонтова, Я. Чепіги, С. Ананьїна, О. Музиченка, А. Владимирського, І. Соколянського та інших містять цікаві погляди щодо трактування й здійснення творчої діяльності педагога. Визначенню основних теоретичних підходів щодо творчої самореалізації радянського вчительства й присвячено запропоновану статтю.

Розпочинаючи аналіз, вважаємо необхідним підкреслити, що в період формування основ радянського українського шкільництва принцип активного й творчого ставлення до дійсності у всіх його проявах було визначено провідним. У наукових колах того часу нові підходи до характеру навчального процесу як активного, на відміну від схоластичної, словесної школи, підтримувались одностайно. Це був один із характерних проявів революційного романтизму. Він ставив за невідкладне завдання руйнацію дореволюційної школи й побудову школи нового типу – соціалістичного, де б праця по активному перетворенню дійсності була головною. “Школа майбутнього, ідеальна школа буде живою як життя, а життя – навчальним і виховним як школа”, – стверджував професор А. Владимирський [1, с.63]. Зазначені ідеї визначалися головними і на рівні державних документів. Так, у “Декларації про єдину трудову школу” підкреслювалося, що творчий характер навчального процесу, розвиток активності й самостійності учнів, якомога більша індивідуалізація навчання повинні стати критеріями побудови навчально–виховного процесу в радянській школі [9, с.3].

Провідним завданням, що висувала перед наукою практика, було визначення ролі й місця вчителя, творчого характеру його безпосередньої роботи з виховання дітей в умовах розбудови радянської школи. Ідеал учителя окреслювався важливими суспільними функціями: “викладача, організатора, інструктора, контролера роботи, учителя–вожака дитячої групи, учителя–громадянина, учителя–майстра, професора–виробничника, провідника культури й громадського діяча найвищої

кваліфікації” [6, с.9]. Як бачимо, професія вчителя з точки зору державних потреб, передбачала комплексний різносторонній характер діяльності, активну громадську позицію.

Суспільні потреби школи того часу передбачали виховання людини, здатної створювати громадські трудові цінності, підготовку “широкоосвіченого, ініціативного спеціаліста, що ставився б до своєї праці з розумінням, любов’ю й потрібною завзятістю як свідомий кваліфікований робітник, а не автоматичний додаток до машини” [10, с.24]. Окреслені завдання вимагали обґрунтування принципів самостійного, активного й творчого характеру діяльності як учнів, так і вчителів.

І якщо соціальні завдання досліджуваного періоду передбачали виховання активних, вольових, самостійних, ініціативних учнів, що вміли б колективно мислити і діяти, то головними завданнями фахової підготовки педагогів були визначені:

1) ґрунтовне оволодіння теоретичними знаннями, орієнтованими на практичні завдання майбутньої роботи з учнями;

2) *вироблення активного, творчого ставлення до своєї праці як провідної характеристики вчительської професії* (курсив наш – Н.О.);

3) оволодіння новими формами і активними методами роботи – “науковою метою і потрібними технічними навичками” [2, с.12].

Як видно, творча діяльність вчителя виступала однією з вагомих складових тогочасної професійної програми і ставала предметом уваги педагогічної науки. Аналіз наукової спадщини дозволяє говорити про наявність різних підходів у трактуванні розуміння вчительської творчості, проте провідним стало поняття творчого характеру діяльності педагога як природної потреби особистості та обов’язкової складової професійної діяльності. Ці ідеї отримали розвиток у наукових пошуках відомих українських педагогів, психологів 20–х років минулого століття: Якова Мамонтова, Олександра Музиченка, Якова Чепіги, Адріана Володимирського та інших.

Багаторічний досвід дослідження вченими педагогічних проблем сприяв формуванню власних методологічних підходів, які увібрали в себе кращі здобутки вітчизняної педагогічної думки й передовий зарубіжний досвід. Найбільшу прихильність викликали у педагогів ідеї реформаторської педагогіки, зокрема течій, що відстоювали пріоритетність вільного характеру формування особистості: індивідуальної педагогіки (Л. Гурлітт), педагогіки особистості (Г. Гаудіг), вільного виховання (Е. Кей), художньо-особистісної течії (Г. Шаррельман), “виховання у мистецтві” (Е. Вебер, Ліхтварк) та ін. Звернення до ідей світового реформаторського руху стало джерелом власних пошуків у обґрунтуванні творчого характеру діяльності вчителя українськими науковцями.

Влучне узагальнення особистісної потреби у творчій діяльності в житті будь-якої людини зробив Я. Чепіга. На думку вченого єдиний можливий метод виховання сучасності – це творча праця, яка “формує нове уявлення, дає нові зв’язки їх, вишукує нові форми і здійснює внутрішні уявлення через працю” [10, с.12]. Поза тим, творча праця дає духовне задоволення, радість, сприяє загальному розвитку, а також “оберігає людину від моральної розпусти й розумової перевтоми... допомагає вихованню сильної волі, сильного характеру” [10, с.213].

Виступаючи послідовним прихильником вільного виховання, яке передбачало створення виховного, розвиваючого середовища, науковець наголошував на визначальній ролі процесу “самостійного перероблення, особистої участі в дослідженні власної творчості”. На думку вченого, психологічний механізм, логіка формування особистості, що пізнала радість та задоволення від реалізації своїх творчих зусиль, визначається такими досягненнями, як збудження думки, поява нових досвідних знань, формування нових зв’язків і нових уявлень та їх зв’язок з попереднім [10, с.212]. Утворене таким чином “коло”, приводить до висновку педагог, штовхає до нової творчості, і “вихована творча здібність стає потребою всього життя” [Там же].

На потребі творчого підходу у викладанні й вихованні, а також, власного розвитку вчителя, наголошував інший відомий педагог Я. Мамонтов. Вихідною тезою освітянина у розумінні сутності процесу виховання й навчання було положення індивідуалістичної педагогіки про те, що у розвитку учня, його особистості не можна зважати лише на “інтелектуальний бік”, а потрібно оцінювати особистість “в її багатстві та цілісності, в її неповторності”.

Педагогічний процес, головною метою якого є формування особи, а центром – “жива індивідуальність людини”, потребує зовсім іншої організації діяльності вчителя. Я. Мамонтов указував на те, що в такій ситуації діяльність педагога стає в багато разів “значнішою і складною, як відносно до дитини, так і відносно до предметів навчання”. Оскільки розвиток індивідууму повинен відбуватися “не в спосіб зовнішній, не через обтяження інтелекту абстрактними поняттями, а через педагогічний вплив на першооснову особистості”, то педагог повинен давати знання дітям не в формі “холодних, об’єктивних істин, а в формі власних переживань”.

Найголовніше завдання педагога, підкреслював учений, “в тім саме й полягає, щоби відчутти дидактичний матеріал до такої міри, коли він стає виявом персонального душевного життя. Тоді педагогічна діяльність перестає бути механічним відтворенням книжних параграфів, а стає творчістю, тобто самовиявом педагогічної особистості” [3, с.16].

Трактування загальних основ творчості вчителя, нерозривно пов’язаної з творчістю дітей, відомого педагога–науковця О. Музиченка спиралося на ідеї вже згадуваної педагогіки особистості. Як прихильник цієї течії, педагог вбачав мету освіти у розвитку самодіяльності й активності учня, а провідною рисою діяльності вчителя вважав творчість.

Практичного вираження ідеї ученого набули у методиці комплексного навчання. Сутність комплексу за О. Музиченком розглядалась як “переживання дітей в активному охопленні дійсністю”, що має такі етапи: 1) вивчення дійсності; 2) оволодіння нею; 3) посилення її зміна. Це переживання, підкреслював педагог, у кожної дитини буде особливим, не схожим на переживання інших. Саме тому навчальна тематика повинна відштовхуватись від інтересів і потреб учнів – “саме вона дає простір для творчості педагога й учня.” Завдання педагога полягає лише у “внутрішній мотивації” пізнавальних інтересів дітей. Підґрунтям, на якому формується індивідуальний методичний комплекс вчителя, в свою чергу стає “одноактове глибоке переживання”, емоційність педагога [4, с.27].

За впровадження активних методів вивчення оточуючої дійсності виступав відомий психолог, педолог, автор теорії “школи природного розвитку” – А. Владимирський. Учений наголошував на необхідності розвитку самостійницької дослідницької ініціативи всіх учасників навчально–виховного процесу. На його думку, зміст освіти повинен охоплювати явища найближчого оточуючого життя, а провідні методи, спрямовані на оволодіння конкретною дійсністю у відповідності до індивідуальних сил та можливостей дітей. Визначаючи цілі й завдання роботи вчителя, науковець підкреслював, що він повинен керуватись “не умовиводами кабінетного розуму та перевіреною системою знань, а запитами дійсності й особливостями дитячої природи” [1, с.67].

Потребу впровадження активних творчих методів науковець пояснював особливостями психофізіологічного механізму пізнавальних процесів. Міцність набутих знань, умінь і навичок, доводив А. Владимирський, безпосередньо залежить від задіяності словесних, рухливих і чуттєвих рецепторів і аналізаторів. Розглядаючи пізнання як процес “набуття життєвого досвіду”, вчений виокремлював такі його складові: 1) зміст досвіду, тобто предмет діяльності; 2) участь рецепторів і аналізаторів; 3) відповідна реакція ефektorів. Лише наявність яскраво виражених зазначених компонентів кожного виду рецепторів, зазначав А. Владимирський, створює можливість перетворитися діяльності у свідомий досвід. Саме тому, на думку вченого, однобічні педагогічні системи, такі, наприклад як система Гербарта, є непридатними в сучасних умовах життя [1, с.53–55].

З позицій фізіології вищої нервової діяльності пояснював творчу складову поведінки відомий психолог, педолог, вчений із світовим ім’ям І. Соколянський. Видатний науковець розглядав педагогіку як науку про організацію певних зумовлених форм (актів) поведінки людської особистості, що спирається на вчення про умовні рефлекси. Характеризуючи стадії поведінкового акту, І. Соколянський виділяв як одну із обов’язкових складових потребу у “конечності якісного оформлення”. Сутність даного етапу полягала у виявленні естетичних емоцій, що формуються під час поведінки, і які в свою чергу за принципом ланцюга можуть викликати бажання реалізувати інші можливості (акти). Отже, підсумовував учений, виховання потреби художнього оформлення є кінцевим завданням акту [8, с.11].

Презентовані погляди відомих українських науковців дають змогу говорити про багатоаспектність поняття й вказують на основні теоретичні підходи у трактуванні творчої діяльності вчителя зазначеного періоду.

Насамперед, творчість як активна перетворююча діяльність і вияв індивідуальності, вважалась природною потребою будь–якої особистості незалежно від віку, професії чи посади. Ці положення активно розвивались у поглядах Я. Чепіги, Я. Мамонтова, О. Музиченка. Спираючись на провідні ідеї реформаторських концепцій, орієнтованих на вільний творчий характер формування особистості, науковці розробили власні підходи у обґрунтуванні зазначеної потреби.

Творчість як провідна ознака професійної діяльності вчителя, її взаємозв’язок з активним вільним самовираженням учнів, реалізація у навчально–виховному процесі принципів активності й самостійності посіла значне місце у роботах Я. Мамонтова, О. Музиченка, Я. Чепіги, А. Владимирського. Практичним виявом цих ідеї стало формування авторських концепцій, що містили новітні оригінальні шляхи реалізації творчого потенціалу вчителів і учнів. Це, насамперед теорія “естетизації особистості” Я. Мамонтова та теорія “школи природного розвитку” А. Владимирського.

З точки зору новітніх досягнень психології й фізіології намагались пояснити механізм творчої діяльності, потребу активного виявлення ставлення особистості до світу Я. Чепіга, А. Владимирський, І. Соколянський.

Здійснений аналіз теоретичних підходів трактування творчої діяльності вчителя у період відносного вільного розвитку вітчизняної педагогічної науки став підґрунтям подальших методичних і організаційних інноваційних пошуків радянської школи в 20-их роках минулого століття, і сам по собі є прикладом впливу розкріпаченості думки на розвиток педагогічної творчості.

Література

1. Владимирский А. К динамике педагогического процесса // Шлях освіти. – 1927. – №11.
2. Зотін М. Підготовка вчителя // Путь просвещения. – 1924. – № 8.
3. Мамонтов Я. Індивідуалізм та колективізм у сучасній педагогіці // Радянська освіта.–1926. – № 6.
4. Музиченко О. Як по новому проводити педагогічну роботу в трудшколах з дітьми? // Радянська освіта. – 1924. – № 5–6.
5. Пуховська Л. Розвиток теорії професійної підготовки вчителів у країнах Заходу // Шлях освіти. – 1998. – № 1.
6. Ряппо Я. Чергові завдання науково–методичної роботи // Шлях освіти. – 1926. – № 2.
7. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навч. посібник.–2-ге вид., – Суми: ВТД. – Університетська книга. 2004. – 320 с.
8. Соколянський І. Деякі з основних питань радянської педагогіки // Радянська освіта.–1928. – № 12.
9. ХОДА Р103, оп.1, спр.16, арк.3
10. Чепіга (Зеленкевич) Я.Ф. Вибрані педагогічні твори: Навчальний посібник/Упор., науковий редактор Л.Д.Березівська/ Інститут педагогіки АПН України. – Харків:ОВС, 2006. – 328 с.

Резюме

В статті представлені погляди вчених української школи 20-х років ХХ століття – педагогів, педологів, психологів – на проблему визначення характерних рис творчої діяльності вчителя в умовах формування концептуальних основ радянської школи. Показано інтегративність поняття творчості, яке формується як проявлення особистісних, професійних і психофізіологічних основ діяльності вчителя.

Ключові слова: творча діяльність вчителя, творчість, професійні і психофізіологічні основи діяльності.

Summary

The article presents the outstanding Ukrainian scientists of the 20-s of the XX century viewpoints on the problem of the definition of the teacher creative activity main features in the conditions of forming the conceptual basis of the Soviet school.

Key words: teacher creative activity, creativity, professional and psychophysiological basis of the pedagogical activity.

УДК 378.147.041

Т.В. Дудус

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

У статті розглянуто питання застосування проблемного навчання під час вивчення ветеринарної медицини у вищих аграрних навчальних закладах.

Ключові слова: проблема, проблемне навчання, проблемна ситуація, протиріччя, навчальна проблема, проблемний виклад знань.

Одним із пріоритетів економічного розвитку нашої держави є реформування агропромислового комплексу. Аграрний сектор є життєво важливою сферою матеріального забезпечення і соціального розвитку суспільства. Він характеризується специфічними умовами праці, наявністю різноманітних форм власності. Перспективи розвитку цього сектору відповідно до вимог сучасної ринкової економіки залежать від рівня технологічної, технічної та економічної підготовки фахівців, які будуть здійснювати реалізацію стратегічних напрямів аграрної політики, передбачених

положеннями Указу Президента України №1529/99 “Про невідкладні заходи щодо прискорення реформування аграрного сектора економіки” (1999 р.).

Сучасна система вищої професійної освіти поки що недостатньо задовольняє потреби агропромислового комплексу в кадрах нової генерації. Заходи щодо удосконалення змісту освіти і навчання, методичного забезпечення, упорядкування мережі закладів освіти, зміцнення їх навчально-матеріальної бази та кадрового потенціалу гальмують складні кризові явища у вищій аграрній освіті. До таких негативних тенденцій можна віднести: а) нестачу коштів і, як наслідок, занепад матеріально-технічної і наукової бази навчальних закладів; б) відтік науково-педагогічних кадрів за межі країни; в) падіння престижу вищої сільськогосподарської освіти та мотивації до навчання у студентів. Все сказане вище вимагає суттєвих змін у теоретичній і практичній підготовці фахівців агропромислового комплексу, перебудови загалом професійної освіти.

Для виявлення можливості застосування технології проблемного навчання під час підготовки ветеринарних фельдшерів в аграрних коледжах розглянемо та проаналізуємо його теоретичні основи, наведемо підходи дослідників до визначення основних понять проблемного навчання.

Говорячи про актуальність проблемного навчання нині, не слід подавати справу так, що теорія і практика викладання у вищих навчальних закладах нібито тільки тепер підійшли до цього питання. Історія і досвід вищої школи говорять про те, що серед її кращих традицій було читання лекцій, які представляли собою сумісний творчий процес і викладача, і студентів.

З вищесказаного випливає, що проблемне навчання – не новинка, не відкриття сьогодення і, тим більше, не данина моді. Проблемне навчання в даному випадку виступає не як одна із часткових методик, а як принциповий підхід до навчання взагалі, як тип активного, продуктивного навчання в цілому на відміну від пасивного, пояснювально-ілюстративного.

Інтерес до питань проблемного навчання в останні десятиліття значно підвищився і продовжує далі зростати. Проблемне навчання привертає увагу все більшої кількості практичних працівників середньої та вищої школи і педагогів-дослідників. Ґрунтовні теоретичні дослідження щодо проблемного навчання, в яких розкривалися основні поняття та шляхи організації, викладені у працях М.Махмутова [13], В.Вергасова [2], М.Вертгеймера [3], В.Дрибана [6], А.Дьоміна [7; 8], Л.Аврамчук [1], В.Манька [11; 12], І.Угринюка [16] та ін.

Однак не дивлячись на глибоке опрацювання багатьох аспектів теорії проблемного навчання, вона вимагає свого подальшого удосконалення на основі врахування як специфіки організації навчального процесу у вищих аграрних навчальних закладах, так і змісту навчального матеріалу з підготовки фельдшерів ветеринарної медицини.

З огляду на сказане у межах статті дослідимо можливості застосування проблемного навчання у процесі підготовки фахівців ветеринарної медицини.

Необхідною умовою організації проблемного навчання є створення проблемної ситуації. Поняття “проблемна ситуація”, як вважає більшість дослідників, було і залишається основоположним у теорії і практиці проблемного навчання. незважаючи на те, що у багатьох дослідженнях зазначене поняття фігурує як центральне, в психолого-педагогічній літературі до цього часу не існує єдиного визначення дефініції.

Як психічне явище „проблемна ситуація – це психічний стан інтелектуального утруднення, який виникає у людини тоді, коли вона в об’єктивній ситуації (ситуації задачі) не може пояснити новий факт за допомогою наявних знань або виконати відому дію попередніми, знайомими способами і повинна знайти новий спосіб дії” [13, с. 126].

З іншого боку характеризує проблемну ситуацію В.Вергасов: „... проблемна ситуація – це поєднання певних умов і обставин, створених з навчальною метою, які збуджують виникнення нових теоретичних і практичних питань (задач), що вимагають вивчення, вирішення, дослідження” [2, с. 73].

Якщо перше визначення характеризує проблемну ситуацію з точки зору відчуття, сприйняття, думок, почуттів учня, тобто з точки зору його психіки, то друге говорить про проблемну ситуацію в процесі навчання, яку створює викладач, щоб викликати в учня відповідний психічний стан інтелектуального утруднення.

На наш погляд, неможливо в повній мірі погодитися і з такими визначеннями: 1) проблемна ситуація – це такий момент під час навчання, коли студент усвідомив утруднення і потребу в його подоланні, але шлях, яким необхідно йти, йому неясний, невідомий і його потрібно відшукати [14]; 2) проблемна ситуація – специфічний психічний стан суб’єкта (студента), що характеризується двома головними особливостями: а) усвідомлення протиріччя дійсності, яке вивчається, і формулюванням на цій основі відповідної проблеми; б) прийняттям даної проблеми до вирішення «мотиваційний

аспект” [9]. Перше з наведених визначень стосується зовнішнього боку проблемної ситуації, не заглиблюючись в її суть.

У другому визначенні слушно підкреслено, що інтелектуальне утруднення викликається протиріччями, але воно може бути не тільки протиріччям дійсності, а частіш всього – протиріччям процесу пізнання. Основне заперечення викликає теза про формулювання студентами проблеми як характерної сторони проблемної ситуації. Проблема ситуація з позиції психіки студента ніяк не залежить від того, сформулював він навчальну проблему чи ні. Більше того, практика показує, що частіше за все студент внутрішньо не усвідомлює конкретну причину свого інтелектуального утруднення (а це і є навчальна проблема) і виявляє її часто з допомогою викладача.

У своєму дослідженні ми використовуємо визначення проблемної ситуації, наведене С.Гончаренком у педагогічному словнику: „Проблемна ситуація – ситуація, для оволодіння якою окремих суб’єкт (або колектив) має знайти й застосувати нові для себе знання чи способи дій. У проблемній ситуації слід розрізнити її об’єктивний бік (суперечність між складністю, яку треба подолати, і недостатністю наявних засобів для досягнення цієї мети) та її суб’єктивний бік (усвідомлення суб’єктом цієї суперечності й прийняття або постановка ним відповідного проблемного завдання). Створення системи проблемних ситуацій у навчальних цілях є сутністю проблемного навчання” [5, с. 271].

Стосовно вищої школи поняття „проблемна ситуація” конкретизується як “навчальні, виробничо–професійні, дослідницькі завдання, виконання яких викликає у студентів утруднення, що вимагають чіткого усвідомлення деяких проблем, питань, поставлених самому собі, їх рішення шляхом самостійного (або під керівництвом викладача) пошуку, виявлення кола недостатніх знань і способів діяльності, а також самостійного застосування різноманітного набутого досвіду”.

В основі проблемних ситуацій лежать різноманітні за природою конкретні протиріччя. При підготовці фахівців–аграрників у технікумах та коледжах на основі аналізу змісту навчального матеріалу ми пропонуємо для проблемного навчання використовувати такі протиріччя, які найбільш сприяють розвитку пізнавально–професійної діяльності студентів. До них можна віднести:

1. Інформаційно–пізнавальні протиріччя:

- протиріччя сутності об’єкту вивчення;
- протиріччя процесів і явищ.

2. Протиріччя процесу професійно–пізнавальної діяльності:

- між наявними знаннями і новими вимогами;
- між різноманітністю можливих дій і необхідністю вибору найбільш доцільного, раціонального;
- між наявними знаннями і новими умовами їх практичного застосування;
- між теоретично можливим шляхом вирішення задачі і практичною нездійсненністю або недоцільністю вибраного способу;
- між образом дії і практичною дією студента;
- між минулим досвідом і новим способом дії або новим підходом до аналізу навчального матеріалу, що засвоюється студентами.

3. Логічні протиріччя:

- протиріччя міркувань.

Виходячи з виявлених протиріч, можна визначити типи проблемних ситуацій, які є найбільш ефективними при підготовці ветеринарних фельдшерів у коледжах та технікумах.

Проблемні ситуації виникають також у випадку подання студентам суперечливих, на перший погляд, суджень. Протиріччя виникає також тоді, коли в одному із суджень допускається завуальована помилка, так що хибний по суті умовивід формально здається вірним. Практика показує, що проблемні ситуації, які виникли на основі суперечливих суджень, дуже ефективні, так як в них протиріччя завжди виражено в яскравій формі і тому чітко відчувається студентами. Це в свою чергу створює високий емоційний настрій, виникає особиста зацікавленість у вирішенні задачі.

Виходячи з вище наведених умов, даних науково–методичної літератури [15; 10; 4; 6] та власних досліджень, можна вказати наступні основні способи створення проблемних ситуацій:

- спонукання студентів до порівняння, зіставлення, протиставлення і узагальнення фактів, явищ і дій, у результаті яких може виникнути проблемна ситуація;
- зіткнення студентів з логічним протиріччям (або з уявним протиріччям) між життєвими представленнями про деякі факти, явища і науковими відомостями про ці факти;
- ознайомлення студентів із задачами інших наук, які породжують навчальну проблему в даній дисципліні (проблемні ситуації, що створені на основі міжпредметних зв’язків);

– ознайомлення студентів із суперечливими або непоясненими, на перший погляд, фактами, які привели в історії конкретної науки до постановки наукової проблеми (мова йде про вже вирішені проблеми, тобто про проблеми, що нині перейшли в розряд навчальних проблем);

– зіткнення студентів з життєвими або дослідними явищами і фактами, що вимагають теоретичного пояснення або нестандартних практичних дій. У випадку постановки експерименту, що приводить до непередбачених результатів, проблемна ситуація виникає тільки тоді, коли експеримент передре викладу нового матеріалу;

– створення проблемної ситуації шляхом розгляду парадоксу, софізму;

– висування гіпотез та їх аналіз;

– постановка дослідницьких і практичних виробничих завдань.

Проблемна ситуація має педагогічну доцільність лише тоді, коли у студентів виникає зацікавленість (інтерес) до питання, що розглядається. Цей інтерес можна формувати впливом на емоційну сферу студента, розкриттям практичної (виробничої, життєвої) або наукової значущості конкретного питання. Ці три способи формування професійно–пізнавального інтересу знаходяться в діалектичній єдності залежно від співвідношення емоційної і інтелектуальної сфер конкретного студента. Наприклад, розкриття практичної або наукової значущості питання може здійснити суттєвий вплив на емоції. Отже, проблемна ситуація включає в себе не тільки змістовний, але і мотиваційний компонент, мотиви і потреби студента.

У педагогічній діяльності викладачів аграрних коледжів і технікумів частіш за все зустрічаються проблемні ситуації, що пов'язані з недостатністю знань студентів для вирішення нового професійного завдання, наявністю протиріч між наявними знаннями і новими, які набуваються на даному занятті, а при визначенні невідповідності технології виконання певних робіт одержаному результату – правомірно вирішення завдань з надлишковою інформацією.

Для ефективного застосування проблемних ситуацій необхідно мати критерії відбору навчального матеріалу для цієї технології навчання. Такими критеріями, на нашу думку, для професійного навчального матеріалу спеціальних дисциплін з підготовки ветеринарних фельдшерів є:

– навчальний матеріал має велику значущість для засвоєння окремої теми, розділу або навіть і дисципліни в цілому. Отже, необхідно вибирати питання, які мають загальне значення для якісної підготовки майбутніх ветеринарних фельдшерів;

– навчальний матеріал дозволяє викладачу здійснити багатосторонні внутрішньо предметні і міжпредметні зв'язки. Це призводить до узагальнення навчального матеріалу цілого ряду навчальних дисциплін і в свідомості студентів здійснюються інтегративні утворення з відомостей, які потрібні для майбутньої професійної діяльності;

– навчальний матеріал забезпечує організацію різноманітної самостійної роботи студентів, зокрема і виконання завдань з елементами творчого пошуку.

Поряд з цим виконані нами дослідження показали, що навчальний матеріал описового характеру вивчати шляхом створення проблемних ситуацій недоцільно. Проблемні ситуації можуть бути створені на матеріалі, що вимагає розкриття причинно–наслідкових залежностей, обґрунтовує послідовність виконання операцій окремих технологічних процесів, а також на матеріалі, який розкриває доцільну (науково–обґрунтовану) організацію праці.

Важливим елементом проблемної ситуації, без якого неможливо її створювати і використовувати, є багаж знань і умінь студента, що наявні на момент створення проблемної ситуації, та інтелектуальні можливості студента. Знання, уміння і здібності мають бути достатніми для розуміння суті проблеми, деяких зв'язків і відношень, але в той же час студент повинен усвідомлювати недостачу знань або умінь („щось тут не так”, „чогось недостає”) для вирішення поставленої проблеми. У зв'язку з цим великого значення набуває актуалізація необхідних знань перед створенням проблемної ситуації.

Але не слід гіперболізувати роль проблемності в системі сучасної фахової освіти, визначаючи проблемне навчання як нову дидактичну систему або новий тип навчального процесу. Будь–яка творча діяльність базується в початковій стадії на репродуктивній, включає її як необхідний елемент, тому в завдання професійного навчання повинні входити закріплення і систематизація знань, тренування виконання певних способів професійних дій тощо. Крім того, як показує досвід, на початковій стадії навчання, коли студенти ще не набули необхідних умінь та навичок творчої діяльності, репродуктивна діяльність переважає над продуктивною.

Не можна не враховувати того, що в дидактиці існують два різних терміни: „пояснювально–ілюстративний вид навчання” та „проблемне навчання”. Стосовно тлумачення першого терміну у навчально–методичній літературі немає розходжень, так що необхідно прийти і до єдиного розуміння

терміну „проблемне навчання”. При цьому ми погоджуємось з В.Дрибаном [6], що в основу такого тлумачення має бути покладено наступне: 1) проблемне навчання не повинно розглядатись ні як особливий частковий випадок пояснювально–ілюстративного виду навчання, ні як його узагальнення, при якому пояснювально–ілюстративний вид навчання є частковим випадком проблемного навчання; якщо не притримуватись цього положення, то потрібно або змінити загальноприйняте тлумачення пояснювально–ілюстративного виду навчання або вважати проблемне навчання певною всеохоплюючою системою, що не може бути реалізовано на практиці; 2) визначення має містити в собі явні якісні відміни проблемного навчання від інших видів навчання; 3) визначення проблемного навчання повинно включати в себе такі терміни як „проблема”, „проблемна ситуація”, тому що ці поняття міцно закріпились в методичній літературі в безпосередньому зв’язку з проблемним навчанням; 4) поняття проблемного навчання не повинно бути абстрактно–теоретичним, розпливчатым, неконкретним, що допускає різноманітні інтерпретації.

Виходячи з вище викладеного, ми під проблемним навчанням будемо розуміти таку систему та спосіб організації пізнання, що забезпечує в оптимальному поєднанні з пояснювально–ілюстративним навчанням набуття і закріплення нових знань, умінь та навичок в результаті активної самостійної або частково самостійної (за участю викладача) розумової діяльності і передбачає для досягнення цього використання специфічних методичних прийомів (створення проблемних ситуацій, постановка навчальних проблем в умовах проблемної ситуації, керівництво професійно–пізнавальною діяльністю студентів у процесі вирішення проблем). Таке визначення достатньо конкретно містить чіткі відмінні ознаки проблемного навчання, не протиставляється іншим методам та видам навчання.

На рис. 1.1 покажемо взаємозв’язок розглянутих нами категорій в навчально–виховному процесі вищих навчальних закладів аграрного профілю.

Більшість дослідників проблемного навчання [4; 14; 6; 10; 11 та ін.] до основних його методів відносять: проблемний виклад знань, частково–пошуковий та дослідницький.

С.У.Гончаренко вважає, що „проблемний виклад знань – метод навчання, при якому вчитель не лише повідомляє учням готові знання (кінцеві висновки науки), а й відтворює певною мірою шлях їх відкриття. Технологія проблемного викладу знань має такий вигляд: учитель формулює проблему, виявляє внутрішні протиріччя, що виникають під час її розв’язання, роздумує вголос, висловлюючи припущення (гіпотезу), обговорює його, доводить істинність з допомогою експерименту (чи розповіді про дослід, що був проведений вченими), формулює висновок. Тобто при проблемному викладі знань учитель демонструє учням сам шлях наукового мислення, спонукає учнів до активної співучасті в науковому пошуку. Педагогічні переваги проблемного викладу знань: більша доказовість, а значить знання усвідомленіші і можуть стати переконаннями учнів; наукове мислення, адже виклад учителя – еталон наукового пошуку; вища емоційність, що стимулює інтерес до навчання” [5, с.272].

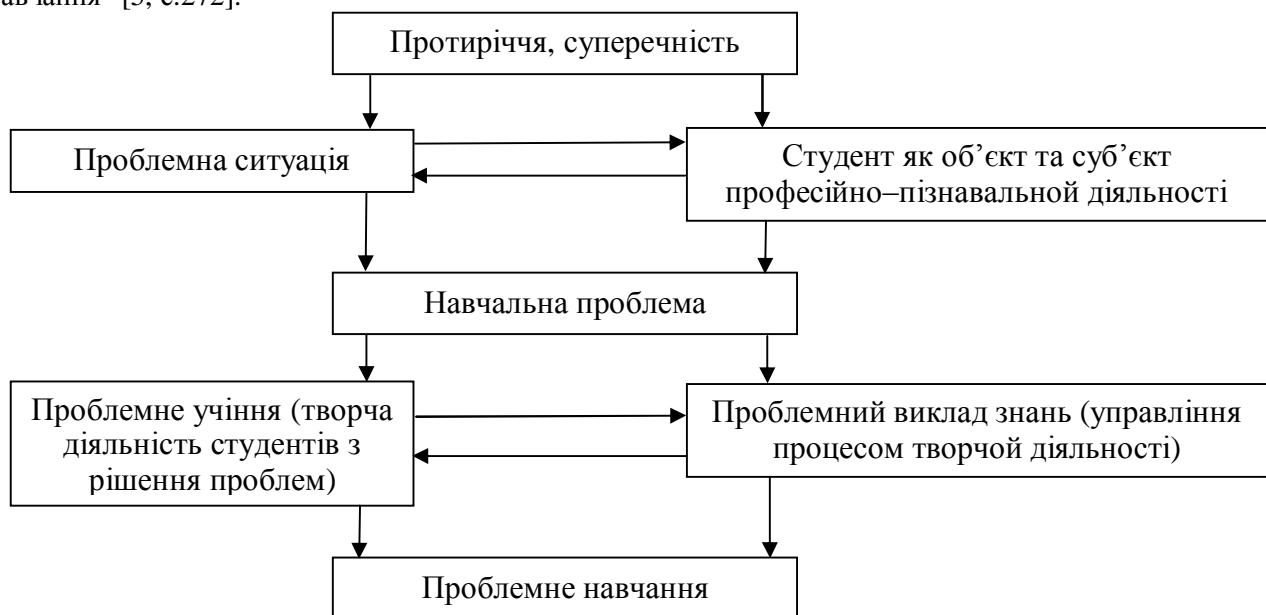


Рис.1.1. Основні етапи проблемного навчання та їх взаємозв’язок

У таблиці 1 наведено узагальнену схему діяльності викладача та студента під час застосування проблемного викладу знань.

Частково пошуковий метод передбачає, що студент під керівництвом викладача здійснює самостійну діяльність з рішення задач. Викладач висуває проблему, разом зі студентами намічає шляхи її вирішення і ставить допоміжні запитання. Студенти самостійно вирішують тільки окремі частини загальної проблеми, відповідають тільки на додаткові запитання, яким притаманна менша частка проблемності.

Таблиця 1

Діяльність викладача та студента під час проблемного викладу знань

Діяльність викладача	Діяльність студента
Актуалізація навчального матеріалу, що вивчається.	Відтворення раніше вивченого навчального матеріалу.
Постановка мети.	Сприйняття мети
Демонстрація шляху наукового відкриття: розкриття внутрішніх протиріч, що виникли в проблемі, розмірковування вголос, висловлення гіпотези, аналіз і обговорення, спростування хибних припущень.	Слухання і сприйняття логічно побудованого викладу. Відповіді на окремі запитання. Співпереживання процесу одержання результатів експериментів. Передбачування чергових кроків дослідження.
Доказовість істинності за допомогою досліду або розповіді про експеримент. Узагальнення і формулювання висновків.	Спостереження–усвідомлення і запам'ятовування фактів, явищ, висновків.

Спосіб взаємодії викладача і студентів в цьому випадку подано в табл. 2.

Таблиця 2

Діяльність викладача і студентів в умовах частково пошукового методу проблемного навчання

Діяльність викладача	Діяльність студента
Створює проблемну ситуацію.	Приймає проблемну ситуацію та усвідомлює проблемну.
Планує кроки вирішення проблеми, формулює проблемну задачу.	Приймає проблему і проблемну задачу.
Підказує додаткові дані, обмежує кількість кроків і поле пошуку.	Висуває передбачення (припущення). Тільки буде план перевірки. Вирішує задачу.
Робить висновки.	Бере участь у формулюванні висновків.

Дослідницький метод проблемного навчання характеризується найбільш високим ступенем самостійної роботи студентів. Вони самостійно вирішують всю проблему, в ході дослідження виявляють і самі вирішують ряд менш значних проблем. Такий метод дозволяє студентам оволодівати методами наукового пізнання і формувати риси творчої діяльності.

Кожний з методів проблемного навчання відповідає певним етапам формування навчально–професійної діяльності. Так, проблемний виклад і частково пошуковий методи є характерними для етапів мотивації і формування узагальненої основи діяльності, тоді як дослідницький можливий на етапі формування дій. Проблемне навчання характерно тільки для даних двох етапів, оскільки етап контролю, як правило, не передбачає проблемності, його мета – не формування нових знань і умінь, а перевірка вже сформованих.

Таким чином, на основі аналізу психолого–педагогічних досліджень та практики викладання спеціальних сільськогосподарських дисциплін можна зробити висновок, що проблемне навчання – це така організація діяльності студентів, в результаті якої відбувається засвоєння студентами досвіду майбутньої професійної діяльності в процесі самостійної або під контролем викладача пізнавальної діяльності з рішень проблем різних рівнів складності. Проте проблемне навчання пробиває собі дорогу для застосування на семінарських, лабораторно–практичних і лекційних заняттях у вищих закладах освіти з великими труднощами. На це є цілий ряд об'єктивних і суб'єктивних причин: до цього часу немає єдиного і чіткого розуміння суті проблемного навчання, є розбіжності у визначенні і трактування його понятійного апарату; відсутність проблемних підручників і відповідної навчально–методичної літератури з конкретних предметів, особливо це стосується спеціальних сільськогосподарських дисциплін у вищих навчальних закладах; недостатня підготовка викладачів до здійснення проблемного навчання і виховання; сила звички, небажання певної частини викладачів міняти методику проведення занять. Тому ці та інші розглянуті нами причини підтверджують, що для підвищення ефективності проблемного навчання воно вимагає свого подальшого удосконалення та

розробки нових підходів з метою залучення студентів в активну пошукову роботу вже з самого початку оволодіння новими знаннями. Для цього ми пропонуємо органічне поєднання розробленої методології та методики проблемного навчання з ігровою діяльністю студентів на основі імітації конкретних виробничих ситуацій майбутньої професійної діяльності ветеринарних фельдшерів. Спробу поєднати проблемне навчання з ігровою діяльністю у вищій школі з метою активізації навчального процесу здійснили М.Арстанов, П.Підкасистий та Ж.Хайдаров, які обґрунтували ідею проблемно-модельного навчання. Проте докладна методика застосування цієї технології навчання не була предметом окремого дослідження.

Література

1. Аврамчук Л.А. Проблемність навчання як засіб формування продуктивної пізнавальної діяльності студентів аграрного навчального закладу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 203 с.
2. Вергасов В.М. Проблемное обучение в высшей школе. – К.: Вища школа, 1977. – 94 с.
3. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. / Общ. ред. С.Ф.Горбова и В.П.Зинченко. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
4. Гетта В.Г. Дидактические основы использования проблемности на уроках трудового обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киевский гос. пед. ин-т. – К., 1980. – 18 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Дрибан В.М. Активизация обучения в высшей школе: аспект проблемного обучения. – Донецк: ДонГУЭТ, 2002. – 145 с.
7. Дьомін А.І., Манько В.М. Домінантне інтегруюче поняття як основа проблемного викладу навчального матеріалу на лекціях // Теорія і практика педагогічного процесу: Зб. наукових праць // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Харків: Книж. вид-во “Каравела”, 2000. – С. 38 – 45.
8. Дьомін А.І., Манько В.М. Удосконалення проблемних лекцій на основі фундаментального інтегруючого поняття // Аграрна наука і освіта. – 2000. – № 1. – С. 181 – 185.
9. Кашин С.А., Черепнина Т.И. Методические, дидактические и психологические аспекты проблемного обучения физике // Тез. Докл. Всесоюзной научно-методической конференции. – Донецк: ДонГУ, 1990. – С. 215 – 216.
10. Курохтина Т.И. Управление познавательной деятельностью учащихся в проблемном обучении: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ленинградский гос. пед. ин-т. – Л., 1975. – 21 с.
11. Манько В.М., Іщенко В.В. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання фахівців з механізації сільського господарства. – К.: Аграрна освіта, 2003. – 431 с.
12. Манько В.М. Новий підхід до проведення проблемних лекцій // Наука і сучасність. Зб. наукових праць Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. – К.: Логос, 2000. – Вип. 1. – Ч. 1. – С. 53 – 60.
13. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
14. Ремезовский И.Д. Применение проблемного чтения лекций в вузе. – К.: Вища школа, 1982. – 68 с.
15. Скворцова Е.П. Система проблемных ситуаций как эффективное средство активизации познавательной деятельности учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Казанский гос. пед. ин-т. – Казань, 1974. – 33 с.
16. Угринюк І.М. Проблемне навчання на основі домінантно-інтегруючого підходу в агротехнічному коледжі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний аграрний університет. – К., 2001. – 19 с.

Резюме

В статті розглянуто питання впровадження проблемного навчання в час навчання ветеринарної медицини в вищих аграрних навчальних закладах.

Ключові слова: проблема, проблемне навчання, проблемна ситуація, суперечність, навчальна проблема, проблематичне викладання знань.

Summary

Applying the problem teaching in the process of training of specialists in Veterinary Medicine at the Higher Agricultural educational establishment is analyzed in the article.

Key words: problem teaching, problem situation, contradictions, educational problem.

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ НАУКОВО–ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ДОШКІЛЬНОГО ВІДДІЛЕННЯ ГЛУХІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті обґрунтовується значимість науково–дослідної роботи в системі професійної підготовки майбутнього вихователя. Визначається структура, зміст та особливості НДРС на дошкільному відділенні Глухівського державного педагогічного університету.

Ключові слова: науково–дослідна робота студентів, дошкільне відділення, проблемна група.

Вчитель, вихователь, який здатний до всебічного глибокого осмислення педагогічної реальності, до її критичного аналізу та вдосконалення, досягне високого рівня професійної діяльності.

Педагог проводить наукове дослідження з метою виявлення ефективних засобів, методів, форм виховання та навчання. Невід'ємною частиною діяльності педагога є гностична (дослідницька).

Науково–дослідна робота студентів (НДРС) є невід'ємною складовою навчання і підготовки кваліфікованих фахівців, здатних самостійно вирішувати професійні, наукові і педагогічні питання. Вона сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців до творчої реалізації отриманих знань, умінь і навичок, допомагає опанувати методологію наукового пошуку, накопичити дослідницький досвід. Залучення до науково–дослідної роботи студентів дозволяє використовувати їх потенціал для вирішення актуальних проблем у різних галузях педагогічної науки.

Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Закони України “Про наукову і науково–технічну діяльність”, “Про вищу освіту”, “Національна доктрина розвитку освіти” та ін. створюють нормативно–правову базу і забезпечують якісне проведення НДРС.

Останнім часом науковці звертають увагу на розв'язання питань особливостей організації та методики науково–дослідної діяльності у вищій школі та загальноосвітніх закладах нового типу, розвиток науково–дослідницької культури педагога в умовах вищої школи, вплив інтеграції навчальної і наукової діяльності викладача вищої школи на якість підготовки фахівців, аналізуються форми колективної наукової творчості (Г.Артемчук, В.Борисова, О.Глузман, О.Глущенко, Д.Зербіно, С.Кисельов, Т.Климова, Г.Кловак, Л.Куровська, В.Лазарев, Е.Лузік, О.Мороз, М.Свердан, В.Сидоренко, Н.Сердюкова, Н.Сидорчук, О.Школа, А.Філіпенко, О.Ястребов та ін.).

Нам хотілося б звернути більшу увагу саме на науково–дослідну діяльність студентів дошкільного відділення педагогічного університету, адже майбутній педагог, вихователь повинен знати структуру, зміст, методи та форми наукових досліджень. Повинен уміти працювати з науковою літературою, формувати науковий апарат дослідження; самостійно здобувати й застосовувати знання про педагогічний процес; користуватися різноманітними методами дослідження та володіти рядом інших знань для плідної педагогічної діяльності.

Тому метою статті є: дослідження особливостей НДР студентів спеціальності «Дошкільне виховання» та її роль у підготовці висококваліфікованих фахівців.

Розвиток вітчизняної науки, інтеграція України в Європейський простір вимагають від сучасного ВНЗ відповідно підготовленого вихователя зі сформованими компетенціями, чільне місце серед яких посідає науково–дослідна. Її формування відбувається за рахунок науково–дослідної діяльності студентів та здійснюється протягом усього періоду навчання і сприяє поглибленню і розширенню знань з усіх дисциплін психолого–педагогічного циклу, стимулює розвиток творчого потенціалу особистості.

Важливу роль у її належній організації та проведенні відіграють скоординовані навчальні плани спеціальності, реалізація положення про систему НДРС в університеті, орієнтація на потребу науково–методичного забезпечення самостійної роботи студентів.

Поняття «науково–дослідна робота студентів» містить два елементи: 1) навчання студентів елементом дослідницької праці; 2) власне наукові дослідження які проводять студенти під керівництвом професорів та викладачів [1, 2, 3].

Мета організації НДРС у педагогічному університеті:

– виявлення найбільш обдарованих студентів, що мають виражену мотивацію до наукової діяльності;

– створення сприятливих умов для розвитку і впровадження різних форм наукової творчості молоді, що базуються на вітчизняному і зарубіжному досвіді і результатах науково–методичних розробок;

– сприяння всебічному розвитку особистості студента, формуванню його об'єктивної самооцінки, надбання навичок самостійної роботи і роботи у творчих колективах, оволодіння методологією наукових досліджень;

– забезпечення участі студентів у проведенні педагогічних, пошукових, методичних дослідженнях з пріоритетних напрямків у різних галузях науки.

НДРС є продовженням та поглибленням навчального процесу, одним з найважливіших і ефективних засобів підвищення якості підготовки вихователів [2].

Метою науково–дослідної роботи студентів є перехід від засвоєння готових знань до оволодіння методами отримання нових знань, надбання навичок самостійного аналізу виховних явищ з використанням наукових методик.

Основними напрямками науково–дослідної роботи студентів є:

а) розвиток творчого та аналітичного мислення, розширення наукового світогляду;

б) прищеплення стійких навичок самостійної науково–дослідної роботи;

в) підвищення якості засвоєння дисциплін, що вивчаються;

г) відпрацювання умінь застосовувати теоретичні знання і сучасні методи наукових досліджень у педагогічній діяльності.

Організація НДРС.

НДРС є продовженням і поглибленням навчального процесу, організовується безпосередньо на кафедрах університету. Керівництво НДРС здійснює професорсько–викладацький склад, співробітники та аспіранти університету. На кафедрі дошкільної педагогіки Глухівського державного педагогічного університету розгорнута діяльність з організації науково–дослідної роботи зі студентами.

Викладачі кафедр дошкільного відділення Глухівського педуніверситету та інших вищих педагогічних закладів поділяють думку про те, що навчальні плани та робочі програми дисциплін дошкільного відділення повинні бути спрямовані на те, щоб майбутній вихователь на всіх етапах підготовки (бакалавр, спеціаліст, магістр) з першого до останнього курсу мав змогу розвивати себе як дослідника. Адже основною метою організації і розвитку науково–дослідної діяльності студентів є підвищення рівня наукової підготовки фахівців з вищою професійною освітою і виявлення талановитої молоді для подальшого навчання в магістратурі та аспірантурі і поповнення наукових і педагогічних кадрів університету [4].

Організаційні форми НДРС, що проводиться на дошкільному відділенні.

НДРС поділяється на навчально–дослідницьку роботу, що є частиною навчального процесу, і проводиться у навчальний час, та власне науково–дослідницьку роботу, що виконується в позанавчальний час.

1. Навчально–дослідницька робота є частиною навчального процесу.

Виконується відповідно до навчальних планів і програм, забезпечується методичною допомогою і передбачає: виконання завдань, лабораторних робіт, курсових і дипломних проектів (робіт), випускних кваліфікаційних робіт, що містять елементи наукових досліджень; виконання конкретних нетипових завдань науково–дослідного характеру в період виробничої або навчальної практики; вивчення теоретичних основ методики, постановки, організації і виконання наукових досліджень, планування і організації наукового експерименту, обробки наукових даних тощо з курсу «Основи наукових досліджень». Названа дисципліна включається в навчальний план на другому курсі. Глибше з проведенням наукових досліджень майбутні вихователі знайомляться під час проходження курсу «Організація і проведення наукових досліджень у галузі дошкільного виховання», здобуваючи освітньо–кваліфікаційний рівень «Магістр».

2. НДРС, що виконується в позанавчальний час (доповнює навчальний процес).

Допускає самостійну роботу поза рамками безпосередньої програми навчання і організовується у формі: роботи у студентських наукових гуртках, проблемних групах; участі у науково–дослідній роботі по кафедральній темі; участі у студентських наукових організаційно–масових і змагальних заходах різного рівня: наукових семінарах, конференціях, конкурсах робіт, олімпіадах з різних дисциплін і напрямків; організаціях спеціальних курсів, програм, проведення занять з групами студентів, що мають виражену мотивацію до наукової діяльності; підготовка публікацій за результатами проведених досліджень; підготовка засобів наочності для проведення навчального процесу.

Формами реалізації навчальної та позанавчальної науково–дослідної роботи студентів виступають реферати, доповіді, повідомлення на конференціях чи засіданнях наукового гуртка, конкурсна робота, публікація, курсова, дипломна, магістерська робота та ін.

На базі дошкільного відділення ГДПУ при кафедрі дошкільної педагогіки організовані наукові проблемні групи «Нові технології», «Пошук», «Молодий науковець», «Науковий пошук». Студенти, які займаються в них, складають анотації і реферати, використовуючи вітчизняну, іноземну спеціальну літературу, опановують навички проведення експерименту і обробки отриманих результатів, проектують і виготовляють наочну допомогу, готують повідомлення, з якими виступають на засіданнях груп, наукових семінарах кафедри.

Питання удосконалення підготовки студентів ВНЗ до фізичного виховання дітей дошкільного віку є пріоритетними у діяльності студентів проблемної групи «Нові технології». Члени проблемної групи «Молодий науковець» розв'язують питання, пов'язані з формуванням основ педагогічної техніки у майбутніх фахівців дошкільного виховання; підготовкою майбутніх вихователів до реалізації змісту сфери «Природа» Базової програми розвитку дитини дошкільного віку; наступністю у роботі дитячих навальних закладів і школи.

Ефективність науково-дослідної роботи залежить від скоординованості всіх компонентів системи професійної підготовки, сформованості мотиваційної сфери студента. Змістовне наповнення науково-дослідницької роботи на кожному етапі професійної підготовки має свої особливості. На дошкільному відділенні ГДПУ склалась певна наступність етапів та форм наукової діяльності:

Освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр.

I курс є своєрідною школою основ наукової культури, самопізнання майбутнього вихователя. Тому в програмах лекційних курсів «Основи валеології», «Сучасна українська мова з практикумом», «Загальна психологія», «Загальна педагогіка» застосовується методика проблемного викладу матеріалу. На практичних заняттях використовуються частково-пошуковий та дослідницький методи, що дозволяють викликати зацікавленість у студентів предметом дослідження. Практикуються навчально-творчі завдання, підготовка рефератів, повідомлень з предметів: «Вступ до спеціальності», «Методика розвитку рідної мови», «Дошкільна лінгводидактика». Критерієм наукових досягнень на першому курсі має стати критерій правильності виконання завдань.

II курс – школа наукового мислення та гуманістичного виховання [3,4]. Ведеться подальше ознайомлення із системою науково-дослідної роботи. Мотивації наукового пошуку сприяють такі курси, як: «Основи педагогічної майстерності», «Дошкільна педагогіка».

Важливим для розвитку науково – дослідної компетенції студентів є введення в програму другого курсу пропедевтичного курсу «Основи наукових педагогічних досліджень».

Критерієм наукових досягнень на першому курсі має бути критерій достатності та оптимальності.

III – VI курси – школа опанування освітніх інновацій [3, 4]. На цьому етапі студенти пишуть курсові роботи із педагогіки та фахових методик дошкільного виховання (теорії і методики фізичного виховання, методики розвитку рідної мови, методики ознайомлення дітей з природою, методики формування елементарних математичних уявлень та методики образотворчої діяльності). Становлення студента-дослідника продовжується в період педагогічної практики, яка забезпечує оптимальне поєднання фахової, психолого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів з їх практичною діяльністю в дошкільному навчальному закладі (ДНЗ). Під час проходження педагогічної практики у ДНЗ (5, 6 семестр) студенти під керівництвом викладачів проводять наукові дослідження з актуальних проблем дошкільного виховання.

Освітньо – кваліфікаційний рівень – спеціаліст.

V курс – вважається школою науково-педагогічної майстерності і творчості. Студенти, які успішно виконали навчальний план і виявляють здібності та бажання не лише опанувати готові знання, а й самостійно мислити, робити власні висновки, завершують науково-навчальну діяльність написанням дипломних робіт. Якісній підготовці студентів до написання дипломних робіт, публічного захисту сприяють курси «Методологія і методи педагогічних досліджень», «Сучасні технології в дошкільній педагогіці».

На третьому – п'ятому курсах критерієм наукових досягнень є критерій адекватного вибору.

Освітньо – кваліфікаційний рівень – магістр.

Магістерська робота на цьому етапі є найважливішим системостворюючим механізмом індивідуального професійного становлення майбутнього вихователя. Це самостійна науково-дослідницька робота, спрямована на дослідження перспективних і актуальних проблем, розкриття творчого потенціалу виконавця, його вмінь інтерпретувати різні концепції і теорії, здатності до творчого осмислення аналізованого матеріалу. На відміну від дипломних робіт написання магістерських згідно з вимогами навчального плану є обов'язковим.

На цьому рівні критерієм наукових досягнень є критерій оволодіння вміннями наукового пошуку.

Розвитку дослідницької компетенції сприяють такі дисципліни, як «Сучасні інформаційні технології в освіті», «Педагогіка вищої школи», «Організація управління навчальним процесом в ВНЗ», «Психологія вищої школи» «Методологія і методи педагогічних досліджень» та ін.

Науково–дослідній роботі студентів в ГДПУ приділяється особлива увага як важливому чиннику поглиблення професійної підготовки і виховання молодих фахівців.

Всім студентам університету виявляється сприяння і допомога:

- у виконанні наукових досліджень;
- у підготовці і представленні наукових робіт на різні конкурси і виставки;
- у впровадженні результатів наукових робіт у навчальний процес;
- у підготовці і представленні наукових доповідей на різні міжнародні, всеукраїнські, регіональні, галузеві і інші науково–практичні конференції;
- у підготовці і публікаціях наукових статей.

В університеті постійно ведеться робота щодо активізації і збільшення участі здібних студентів у науково–дослідній роботі і виявленні найбільш перспективних студентів для майбутньої наукової діяльності:

- у науково–дослідну роботу залучається більше 25 % студентів;
- збільшується кількість студентських наукових робіт;
- публікується за участю студентів все більше наукових статей;
- у керівництві науковою роботою студентів приймає участь все більше науково–педагогічних працівників університету;
- проводяться конкурси студентських наукових робіт, Дні студентської науки, студентські наукові конференції, конкурси кращих наукових студентських доповідей;
- кращі студентські наукові роботи прямують на різні зовнішні конкурси, виставки, конференції і олімпіади (на Всеукраїнських олімпіадах з дошкільної педагогіки студенти займають призові місця) (рис.1).

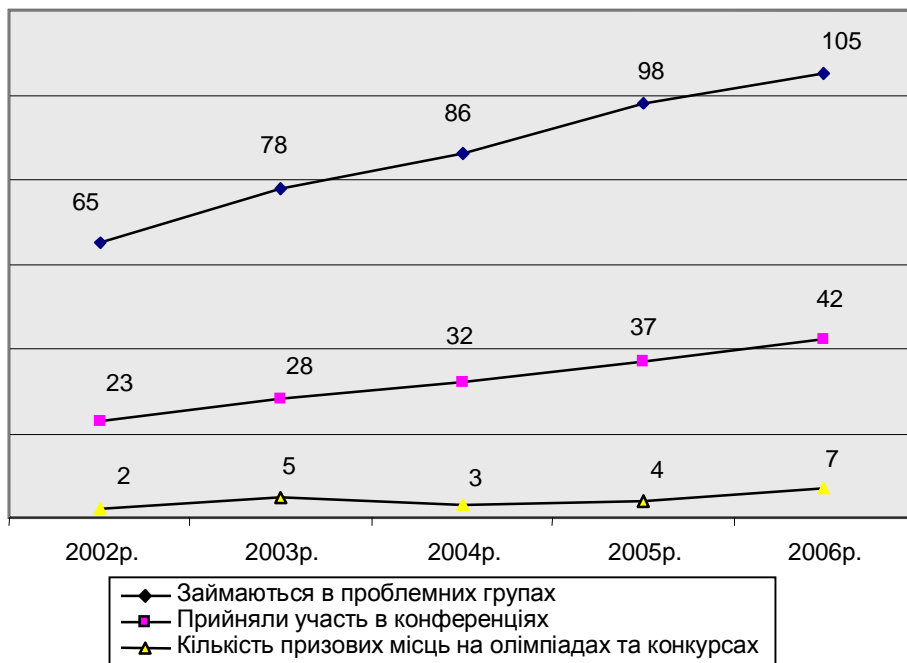


Рис.1. Динаміка кількості студентів, що займаються НДР

НДРС є головним чинником для входження молоді в науку, пропагування досягнень науки. В студентські роки починається старт наукової кар'єри. Важливе місце у розкритті та реалізації наукового потенціалу майбутнього педагога–вихователя займає структура та зміст організації науково–дослідної роботи студентів, саме вона знаходиться на високому рівні на дошкільному відділенні Глухівського державного педагогічного університету, що є запорукою значних наукових звершень випускників цього ВУЗу.

Література

1. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого – педагогічного дослідження – К., 1990. – 239 с.
2. Навчально–додаткова робота у вищих педагогічних навчальних закладах: Навчально–методичний посібник / Укладачі: В.П. Зінченко, В.Б. Харламенко, І.М. Коренева – Глухів: РВВ ГДПУ, 2006. – 78 с.
3. Скалкин М.Н. Методология педагогических исследований. – М., 1978.
4. Тютюнник В.И. Основы психолого–педагогического исследования творческого труда дошкольников. – Учебное пособие. – М. – 1992. – 176 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка. – Тернопіль, 1997. – 192 с.

Резюме

Структура и содержание научно–исследовательской работы студентов дошкольного отделения Глуховского государственного педагогического университета. В статье обосновывается значимость научно–исследовательской работы в системе профессиональной подготовки будущего воспитателя. Определяется структура, содержание и особенности НИРС на дошкольном отделении Глуховского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: научно–исследовательская работа студентов, дошкольное отделение, проблемная группа.

Summary

Structure and maintenance of research work of students of preschool separation of Hlukhiv of State Pedagogical University. The article yeas wit importance of scientifically research work in the system of professional preparation of future teacher. The structure, maintenance and features of scientifically research work of students, is determined at the of the Hlukhiv state pedagogical university preschool separation .

Key words: scientifically research work of students, preschool separation, problem group.

УДК 378(4)

С.М. Ковальова

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНО–ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У статті розглядається сутність поняття „європейський простір вищої освіти”, аналізуються цілі, передумови та принципи його створення.

Ключові слова: європейський простір, освітній простір, структурний та універсальний підходи.

Об’єктивне дослідження процесу професійної підготовки вчителів у Західній Європі на сучасному етапі неможливе без урахування подій загальноєвропейського масштабу, серед яких процес створення європейського простору вищої освіти є одним з найважливіших, тому що визначає у багатьох випадках напрямок розвитку національних освітніх систем європейських держав.

Освіта володіє великим потенціалом щодо вирішення багатьох соціально–економічних та політичних питань. Вища освіта є тією галуззю, яка у значній ступені впливає на формування суспільства, таким чином роздробленість, ізоляція освітніх систем перешкоджає об’єднанню Європи, а інтернаціоналізація вищої освіти, навпаки, сприяє переходу процесу інтеграції у Європі на якісно новий рівень. Тому на даний час стратегічні проблеми розвитку освіти привертають увагу не тільки діячів освіти та професійних педагогів, але й європейських політиків, економістів, соціологів, які прагнуть об’єднати Європу у соціальному плані, і які визнають освіту найважливішим механізмом досягнення цієї мети.

Останнім часом у засобах масової інформації, наукових публікаціях широке розповсюдження отримали терміни „європейський освітній простір”, „європейський простір вищої освіти”, „європейський науково–дослідний простір” та ін.

Аналіз літератури у рамках тематики свідчить про те, що, незважаючи на активне використання даних термінів та широке обговорення визначеної проблеми, вищезгадані поняття у науковій літературі практично не досліджені, що обумовлює велику кількість неточностей, пов’язаних із використанням даних термінів, і надає особливої актуальності дослідженню європейського простору вищої освіти як соціально–педагогічного феномену.

Визначаючи суть, особливості, передумови та інструменти створення поняття „європейський простір”, необхідно конкретизувати поняття „освітній простір”, який є основою поняття „європейський простір вищої освіти”.

Аналіз робіт, присвячених проблемі щодо визначення поняття „освітній простір”, дозволив виявити деякі підходи стосовно розгляду даного явища.

Один з них умовно назвемо структурним, інший – універсальним. Представники першого (Б.Л.Вульфсон, В.Є.Шукшунов, О.І.Федорищева, В.Г.Шуметов) розглядають освітній простір, акцентуючи увагу на його структурно–змістовний компонент, який передбачає сукупність усіх освітніх та виховних закладів, науково–педагогічних центрів, державних та суспільних організацій, їх взаємовплив та взаємодію в умовах інтенсивної інтернаціоналізації різних галузей суспільного життя сучасного світу [1, с. 3].

Представники другого (І.К.Шалаєв, А.А.Веряєв, В.А.Козирєв, А.П.Ліферов) визначають освітній простір як галузь взаємодії учасників освітнього процесу включаючи найрізноманітні умови, які можуть впливати на освіту людини. Освітній простір також передбачає підхід стосовно різних масштабів, тобто освітній простір школи, міста, області, країни, регіону та ін.[2].

Крім того, необхідно також визначити границі даного простору. По–перше, що являє собою атрибутивна характеристика – європейський простір, по–друге, галузева – простір вищої освіти.

Європейські дослідники процесу створення європейського простору вищої освіти Ф.Мертенс, Франс де Вільде пропонують включити до цього поняття „всі країни, які підписали Болонську декларацію”[3, с. 33].

Постанови Декларації, прийняті у Болоньї, які сприяють процесу інтеграції європейської освіти, призначені сприяти прискоренню реформ в освіті, та передбачають перехід до *багаторівневої* системи підготовки спеціалістів, відношення до освіти як до суспільної відповідальності, конкретизацію державних гарантій пріоритетності освіти та розвиток її матеріально–технічної бази. Визначними вимогами стосовно приєднання до Болонського процесу є забезпечення доступності освіти для кожної людини протягом усього її життя, забезпечення якості освіти.

Європейська освіта: проблеми, рішення, конкурентноздатність.

На сесії у Болоньї було запропоновано і розглянуто найактуальніші питання освіти в Європі. Головне з цих питань – конкурентноздатність європейської освіти. Так, наприклад, Німеччина розглядає роботу щодо реструктуризації національної системи освіти і питання стосовно залучення іноземних студентів до вищих навчальних закладів країни як дві складові єдиного процесу реформування. Найменш активними у цьому відношенні є країни півдня Європи, де системи освіти зазнають будь–яких змін дуже повільно.

Декларація, прийнята у Болоньї, привернула увагу до питань, які не розглядалися протягом тривалого часу. Французька сторона вказує на те, що кількість потоку студентів із країн, що не входять до Європейського співтовариства, протягом останніх років непохитно знижувалась. Крім того, цьому питанню не приділялось певної уваги з боку керівництва навчальних закладів та департаментів освіти; тенденція щодо створення єдиної системи отримання ступенів бакалавра чи магістра у всьому світі була проігнорована у континентальній Європі (питання піднімає Німеччина, але воно є актуальним для багатьох країн співтовариства); іноземні студенти мають проблеми стосовно визнання отриманих дипломів про вищу освіту при поверненні на батьківщину (питання пропонується Італією, Німеччиною).

У Болонській декларації вказуються напрямки стосовно інтернаціоналізації (питання представлено Францією). Підвищення залучення освіти у Європі – це, перш за все, поліпшення ситуації у кожній окремо запропонованій країні. Австрія розглядає проблему як загальну для всієї Європи. У Нідерландах необхідність конкурентноздатності національної освіти є головною причиною підписання декларації Болоньї.

Проблема отримання ступенів бакалавра/магістра.

Отримання ступенів бакалавра/магістра по закінченні середньої/вищої освіти є традиційною формою для Великобританії, Ірландії, успішно впроваджується у Швеції, Данії. У Німеччині та Італії реформи було проведено у 1998–1999р. відповідно до Декларацій Болоньї та Сорбони. У Німеччині нове законодавство, прийняте на федеральному та державному рівнях, забезпечує розвиток програм на отримання ступенів бакалавра та магістра, але вимагає збереження базових модулів якості змісту освіти та стандартів здачі програмних заліків. Процес реформування отримує серйозну підтримку міністрів освіти, організації DAAD та ректорів навчальних закладів. Деякі університети (Bochum та Greifswald) та багато факультетів інших університетів вирішили відмовитись від старих традиційних курсів і розвивати нову систему. Передбачається, що нова структура отримання ступенів буде

стандартною в цілому стосовно країни у майбутньому. Необхідно відмітити, що не завжди програми отримання ступенів бакалавру мають на увазі трьохрічний цикл навчання, як це практикувалось відповідно старої системи, наприклад, в Італії – вимагають чотирьохрічний період навчання.

Базові питання реформ.

Аналіз прийнятих реформ показує, що у більшості випадків вони поєднують введення у нову систему отримання ступенів бакалавра/магістра і залікову систему (новації стосовно змісту курсів і програмних вимог та систему сертифікації якості нових програм – „акредитацію”). У багатьох країнах базовий „трикутник” вимог доповнюється іншими пунктами такими, як розвиток співпраці „університет – коледж”, „університет – підготовчі курси”, створення та розвиток підлеглих університету баз і секторів та ін.

Формою підвищення кваліфікації у системі освіти вважається підготовка вчених ступенів та звання. Наприклад, у британській моделі вищої освіти – це отримання вищої вченої ступені доктора наук, яка надається докторам філософії на основі опублікованих робіт. Для отримання вченого звання професора у Німеччині необхідно пройти додаткову підготовку („хабілітаційну”), захистити наукову працю у вигляді монографії та здати усний екзамен. До цієї вимоги щодо отримання вченого звання професора відноситься також Франція і Швейцарія.

Відносно другої характеристики – створення європейського простору у галузі вищої освіти, слід розуміти термін „вища освіта”. Згідно одного з визначень, вища освіта – це „система навчання, соціалізації та розвитку, спрямована на досягнення такого рівня розвитку індивідуальності та формування її особистості, світогляду, професійних якостей, знань, умінь та навиків, який забезпечує її активну соціальну позицію, успішну інтелектуальну професійну діяльність, а також творчий розвиток професійної діяльності”[4, с.55].

Дані процеси реалізуються з різною ступеню успішності у рамках систем вищої освіти, тобто у рамках соціальних інститутів, що забезпечують процес навчання і є однією із складових цілісної, освітньої системи.

Таким чином, під терміном „створення європейського простору вищої освіти” слід розуміти ініціативи та процеси, які мають відношення до систем вищої освіти держав, їх участь у даному процесі, тобто, як відбувається процес створення європейського освітнього простору на одному з рівнів системи, зокрема на рівні вищої освіти. Крім того, процес побудови європейського простору вищої освіти має також інше значення – Болонський процес. Ця назва більш лаконічна і образна, тому часто використовується у засобах масової інформації.

Досліджуючи європейський простір вищої освіти як соціально-педагогічний феномен, а також, яким чином процес його створення впливає на підготовку вчителів у Німеччині, Франції, Великобританії, зокрема в Україні, необхідно виявити передумови створення даного простору. Системне дослідження умов, стосовно яких відбувається процес створення європейського простору вищої освіти, дозволило виявити ряд передумов, що обумовлюють початок даного процесу, серед яких історико-правові, соціально-економічні, науково-технічні, педагогічні.

Схематично таблиця може бути представлена так.

Передумови створення європейського простору вищої освіти

Історико-правові	<ul style="list-style-type: none"> – Тривалий історичний досвід розвитку господарських зв’язків. – Прагнення до політичної інтеграції. – Розвиток міжнародної законодавчої бази, яка регулює питання професійної освіти (визнання дипломів, рівний доступ до навчальних закладів, єдина інформаційна політика та ін.).
Соціально-економічні	<ul style="list-style-type: none"> – Активна економічна інтеграція. – Скорочення державного фінансування освіти. – Бажання залучити до системи вищої освіти додаткові засоби за рахунок імпорту студентів. – Прагнення підвищити конкурентноздатність європейської освіти на світовому ринку вищої освіти. – Відсутність можливості грамотного порівняння кваліфікацій у галузі вищої освіти. – Обмежена мобільність трудових ресурсів. – Формування полікультурного європейського суспільства. – Необхідність у соціальному об’єднанні Європи.

Науково–технічні	<ul style="list-style-type: none"> – Інтенсифікація науково–технічного прогресу. – Розвиток і розповсюдження у галузі освіти нових інформаційних технологій. – Створення загального інформаційного простору.
Педагогічні	<ul style="list-style-type: none"> – Перетворення освіти на головний фактор стійкого політичного та соціально–економічного розвитку. – Усвідомлення освіти як головного фактору підготовки життя у полі культурному середовищі. – Потреба у реформуванні національних освітніх систем. – Наявність загальних педагогічних проблем. – Інтернаціоналізація педагогічної науки.

Аналіз головних документів Болонського процесу дозволив виявити головні цілі, заради яких цей процес реалізується. Це загальнолюдські та соціально–економічні. До перших відноситься „розвиток та закріплення стійких, мирних, демократичних суспільств”, „збереження європейського культурного багатства та мовної різноманітності, стимулювання інноваційного потенціалу та ін.”[5]. Соціально–економічні орієнтовані на досягнення певних результатів у соціально–економічній галузі, „підвищенні мобільності на ринку праці, посиленні конкурентноздатності європейської вищої освіти та ін.”[6]. Визначені цілі, які закріплені у програмних документах Болонського процесу, знаходяться у тісному взаємозв’язку та взаємозалежності.

Таким чином, створення європейського простору вищої освіти має сприяти досягненню високих економічних результатів та соціальних показників, а також забезпечувати умови для комфортного розвитку особистості. Слід також відзначити, що однією з головних цілей процесу є створення європейського простору вищої освіти. Досягнення цієї цілі дозволить досягти певних результатів у соціально–економічній галузі, а також забезпечити створення умов для більш комфортного розвитку окремої особистості і європейської цивілізації в цілому.

Європейськими експертами І.Кнудсен, Г.Хауг, які займаються аналізом створення європейського простору вищої освіти було виділено характерні риси європейського простору вищої освіти та головні принципи його створення: „якість, мобільність, різноманітність, відкритість”[7: 35].

Однією з особливостей процесу створення європейського простору вищої освіти є створення та функціонування національних інститутів планування і організації навчального процесу, які розробляють та використовують сучасні методики і педагогічні технології. Принциповою особливістю даного процесу є те, що даний процес передбачає бережливе збереження та розвиток всього найкращого в усіх інтегрованих воедино складових частин, і на цій основі збагачення всієї системи (всього простору).

Таким чином, досліджуючи європейський простір вищої освіти як соціально–педагогічний феномен, проаналізувавши його педагогічні засади, слід зазначити, що в умовах створення європейського простору вищої освіти як простору, в рамках якого цілеспрямовано створюються умови для гармонійного розвитку окремої особистості і всього регіону, ведуча роль належить на даний час гуманістично орієнтованим парадигмам організації освітнього процесу, які визнають особистість, для самовизначення і саморозвитку якої необхідно створити сприятливі умови у рамках освітнього процесу.

Література

1. Вульфсон Б.Л. Світовий освітній простір на зламі 20 та 21 ст. // Педагогіка. – 2002. – №10. – С.3.
2. Шалаев И.К., Веряев А.А. От образовательных сред к образовательному пространству; понятия, формирование, свойства. // Педагог. – 1998. – №4. – с. 6–11.
3. Болонский процес: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов /Под науч. ред. д–ра пед. наук, профессора В.И.Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с.
4. Рябов Л.П. Порівняльно–педагогічний аналіз систем вищої професійної освіти розвинутих країн: Дис. докт. пед. наук. – М., 1998. – 315 с.
5. Формування європейського простору вищої освіти (Комюніке конференції міністрів вищої освіти, Берлін, 19 вересня 2003р.)//www.rea.ru/portal/Departaments.nsf.
6. Зона європейського простору вищої освіти (Спільна заява європейських міністрів освіти, м.Болонья, 19 червня 1999р.)//www.teacher-edu.ru/wme/doc.
7. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов /Под. науч. ред. д–ра пед. наук, профессора В.И.Байденко.– М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с.

Резюме

В статті розглядається сутність поняття «європейське пространство вищого образования» і розкривається його содєржательное наполнение, анализируются цели, предпосылки и принципы его создания.

Ключевые слова: европейское пространство, образовательное пространство, структурные и универсальные подходы.

Summary

The article focuses on the concept "the European higher education area" as well as reveals its subject matter and determines its aims, components and basic principles.

Key words: "European area", educational area, structural and universal approach.

УДК 378

І.В. Біла

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Проаналізовано систему підготовки майбутніх вчителів до екологічного виховання учнів, розкрито зміст їхньої діяльності.

Ключові слова: екологічна підготовка, екологічне виховання, екологічна освіта, екологічна культура, екологічна свідомість.

Україна з першого дня своєї незалежності розглядає проблему охорони навколишнього природного середовища як одну з найважливіших умов виживання нації. Територія України визнана зоною екологічного лиха. Така ситуація склалася тому, що суспільство не завжди узгоджувало свої дії з екологічними законами. виправити становище можна, тільки рахуючись з цими об'єктивними законами природи.

Історичний аналіз свідчить, що теоретико–методологічні засади екологічної освіти склалися під впливом гуманістичних ідей передових мислителів різних епох, у тому числі вітчизняних учених К.Ушинського, В.Вернадського, К.Цюлковського, В.Сухомлинського.

Інтерес до педагогічного аспекту взаємодії суспільства і природи постійно зростає. Провідне місце у цьому належить роботам О.Захлебного, Ізверєва, І.Суравегіної, Є.Флєшара, В.Дем'яненко, Т. Вайди, в яких розкрито концептуальні положення екологічної освіти і виховання, а також методика їх здійснення у викладанні предметів біологічного циклу.

Значний внесок у вирішення проблем екологічної освіти в загальноосвітній школі зробили Г.Волошина, Л.Іщенко, І.Костицька, С.Карпєєва, Г.Марочко, Д. Мельник, Л.Немець, В.Назаренко, Р.Науменко, З.Плохій, Г.Пустовіт, Л.Салєєва, Т.Тарасова, В.Червонецький, Н.Щоткіна.

Проблемі екологічної підготовки майбутніх вчителів приділяли увагу В.Ясвін, І.Зверєв, І.Павленко, І.Матрусов.

У статті ми намагаємося проаналізувати систему підготовки майбутніх вчителів, розкрити зміст їхньої діяльності.

Еколого–педагогічна підготовка майбутніх вчителів початкових класів оптимально відповідатиме потребам часу при дотриманні ряду, педагогічних умов:

- включення в систему еколого–педагогічної підготовки мотиваційно–ціннісної, когнітивної, змістовно – операційної, емоційно–вольової, комунікативної сторін розвитку особистості студентів;
- єдність реалізації задач розвитку екологічної культури особистості вчителя з оволодінням ним способами формування екологічної культури у учнів;
- зміна змісту еколого–педагогічної діяльності, розширення і поглиблення фундаменталізації знань, практичної спрямованості і посилення науково–дослідного характеру еколого–педагогічної діяльності;
- відповідність змісту, методів, організаційних форм педагогічного процесу принципам спадкоємності, інтегративності, самостійності, обліку рівня розвитку екологічної культури, ступеня поглиблення в еколого–педагогічні проблеми.

Мета професійної підготовки студентів – розвиток у майбутніх вчителів фундаментальних екологічних знань, умінь, ціннісних орієнтацій, пов'язаних з психолого–педагогічними теоріями, гнучкими педагогічними технологіями, формування і розвиток рис екологічного стилю мислення, індивідуального стилю еколого–педагогічної діяльності вчителя.

Розробляючи систему підготовки майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання школярів, ми спиралися на державні документи з питань освіти і виховання, Концепцію вищої педагогічної освіти, державний освітній стандарт з іноземної мови, ознайомилися із зарубіжним досвідом, зокрема Великої Британії, Німеччини та керувалися конкретно-історичним, діяльним та особистісно – зорієнтованим підходами.

Конкретно-історичний підхід передбачає усвідомлення майбутніми вчителями особливостей сучасного розвитку людства в цілому й України зокрема, характеру екологічних проблем і шляхів їх вирішення, ролі екологічної освіти в подоланні світової екологічної кризи, стану і особливостей екологічної освіти учнів та оволодіння оптимальними засобами їх реалізації.

Діяльниший підхід вимагає стимулювання цілеспрямованої активної діяльності особистості майбутнього вчителя, в якій задіяні та розвиваються емоційно-чуттєва, мотиваційно-вольова й операційно-діяльнісна сфери, в процесі яких набуваються знання, вміння і навички, досвід творчої роботи та емоційно-ціннісного ставлення.

Особистісно-зорієнтований підхід у центрі цілісного педагогічного процесу ставить особистість з її інтересами, здібностями, потребами, нахилами, можливостями, правами, власною гідністю та індивідуальністю. Людина, її розвиток і формування виступають метою навчально-виховного процесу, а не засобом. Виробництво і суспільство задовольняють духовні, матеріальні і соціальні потреби особистості.

У процесі екологічної підготовки формується екологічний стиль мислення, який включає екологічне, етичне, естетичне ставлення до природи. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до екологічного виховання підростаючого покоління пов'язана, перш за все, з процесом формування екологічної свідомості вчителів. Суспільство не виживе без екологічної свідомості. Ця свідомість повинна проникнути у всі області науки, техніки і виробництва і змінити їх так, щоб вони сприяли виживанню людства, а не його загибелі. Суть екологічної свідомості є віддзеркаленням реально-практичних відносин суспільства. Кожній людині необхідно знати екологічні норми, правила поведінки, мати високий рівень екологічної культури. Важлива роль у цьому процесі належить початковій школі та вчителю, оскільки саме в період молодшого шкільного віку закладаються основи знань про природу, змінюються механізми оволодіння різноманітними видами діяльності.

Система підготовки вчителів до екологічного виховання учнів спрямована на формування професійних знань і вмінь, екологічного мислення, свідомості, поведінки майбутнього вчителя. Подібна організація навчальної роботи студентів впливає на всі сфери особистості: інтелектуальну, емоційно-вольову та операційно-діяльну, формуючи цілісну, екологічно свідому, професійно підготовлену особистість майбутнього вчителя, чия мислення формується на засадах екологічної духовності, моралі, інтелекту. А саме це й необхідно для морального і фізичного виживання людства.

Виходячи з особливостей професійної екологічної підготовки майбутнього освітянина (оволодіння спеціальними екологічними вміннями, набуття майстерності в галузі охорони навколишнього природного середовища, особливий психологічний стан, що проявляється у вирішенні екологічних проблем, екологічна самосвідомість та розвиток професійних інтересів, творча індивідуальність, гнучке професійне мислення, формування екологічної культури), на які вказують І.Богданова, С.Гончаренко, А.Ліготський, Л.Лук'янова, А.Миронов, Д.Мельник, Н.Назарова, Н.Пустовіт, Л.Пуховська, В.Радкевич, Г.Тарасенко, Є.Флешар та ін., можна створити модель професійної підготовки майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів, що має такий компонентний склад:

- накопичення теоретичних екологічних знань, які надають можливість перевести абстрактні знання у знання мисленнєво-конкретні і конкретно-дійові, що забезпечать вихід у практику;
- формування екологічного мислення передбачає сприйняття певних екологічних світоглядних принципів, які спираються на ціннісні природоохоронні орієнтири, моральні та етичні норми поведінки в природі;
- виховання екологічної свідомості, яка включає розуміння домінування природних благ над створеними людьми матеріальними благами, економне ставлення до природних ресурсів, добровільне підпорядкування особистих інтересів загальнонаціональним;
- формування екологічного світогляду як засобу визначення позиції людини щодо соціальної, екологічної, науково-теоретичної, філософської, моральної та естетичної орієнтації в перебігу подій;
- набуття майстерності, яка виявляється високим рівнем самовіддачі вчителя, широким екологічним кругозором, великим обсягом екологічних знань, інтересів;

–здатність до самоосвіти, саморозвитку, самопізнання своєї індивідуальності, творчого потенціалу, готовності до інноваційної діяльності взагалі, в тому числі і в галузі екології;

–забезпечення гармонійного поєднання екологічного світогляду і здатності до самоосвіти, творчості, інноваційної діяльності з метою становлення екологічної культури вчителя як духовної, інтелектуальної, емоційної і фізичної готовності до фундаментального оволодіння обраною системою основ наук, екологічною і педагогічною культурою, дидактичною і виховною технологією;

– формування екологічного професіоналізму вчителя, тобто достатній для творчого вирішення задач професійної діяльності рівень розвитку екокультури і самосвідомості.

Екологічний професіоналізм вчителя виведено на основі таких понять: „екологічна культура”, “педагогічний професіоналізм” і сформульовано його робоче визначення у такій редакції: екологічний професіоналізм – нагромадження знань, досвіду, ідеалів і цінностей для передачі молодому поколінню найбільш суттєвих моментів екологічної культурної спадщини людської цивілізації та якісна реалізація їх діяльності у захисті, покращенні стану довкілля; вміння розраховувати перебіг і наслідки екологічних подій; в критичних ситуаціях мислити та діяти професійно, поступаючись при цьому навіть особистими інтересами.

Професійний блок підготовки майбутнього вчителя включає наступні напрями:

- вивчення основних концепцій, теорій, законів екології як науки, оволодіння її методологією;

- освоєння принципів відбору екологічного змісту і використання його як основа екологічного виховання школярів; методика екологічного виховання;

- вдосконалення психолого–педагогічної підготовки;

- оволодіння педагогічною технологією здійснення екологічного виховання школярів.

Зміст екологічної свідомості розкривається через поняття “екологічна освіта”, “екологічне виховання”, “екологічна культура”, “екологічна діяльність”. Основний компонент змісту екологічної свідомості — усвідомлення цінності прояву життя на всіх рівнях організації живої матерії та небезпеки його деградації, необхідність його збереження та підтримання.

Одним із засобів рішення даної задачі стає екологічне виховання. Мета екологічного виховання – формування відповідального відношення до навколишнього середовища, яке будується на базі екологічної свідомості. Це допускає дотримання етичних і правових принципів природокористування і пропаганду ідей його оптимізації, активну діяльність по вивченню і охороні природи своєї місцевості. Сама природа розуміється не тільки як зовнішнє середовище по відношенню до людини – вона включає людину. Відношення до природи тісно пов'язане з сімейними, суспільними, виробничими, міжособовими відносинами людини, охоплює всі сфери свідомості: наукову, політичну, ідеологічну, художню, етичну, естетичну, правову. Відповідальне ставлення до природи – складна характеристика особистості. Вона означає розуміння законів природи, які визначають життя людини, виявляється в дотриманні етичних і правових принципів природокористування, в активній творчій діяльності по вивченню і охороні середовища, пропаганді ідей правильного природокористування, в боротьбі зі всім, що пагубно відображається на навколишній природі. Умовою такого навчання і виховання виступає організація взаємозв'язаної наукової, етичної, правової, естетичної і практичної діяльності студентів, направленої на вивчення і поліпшення відносин між природою і людиною. Критерієм сформованості відповідального відносини до навколишнього середовища є етична турбота про майбутнє покоління. Мета екологічного виховання досягається у міру рішення у єдності наступних задач: освітніх – формування системи знань про екологічні проблеми сучасності і шляху їх дозволу; виховних – формування мотивів, потреб і звичок екологічно доцільної поведінки і діяльності, здорового способу життя; розвиваючих – удосконалення системи інтелектуальних і практичних умінь по вивченню, оцінці стану і поліпшенню навколишнього середовища своєї місцевості; розвиток прагнення до активної діяльності по охороні навколишнього середовища: інтелектуального (здібності до аналізу екологічної ситуації), емоційного (відношення до природи як до універсальної цінності), етичного (волі і наполегливості, відповідальності).

Ми вважаємо, що на формування екологічної свідомості впливають екологічні знання і переконання. Знання, переведені в переконання, формують екологічну свідомість. Екологічна поведінка складається з окремих вчинків (сукупність станів, конкретних дій, умінь і навичок) і відносин людини до вчинків, на які впливають мета і мотиви особистості (мотиви в своєму розвитку проходять наступні етапи: виникнення, насичення змістом, задоволення).

Екологічна свідомість виникає, розвивається, функціонує як прояв взаємовідносин суспільства та природи. Складний тип екологічної свідомості визначає поведінку людей щодо

природної дійсності. Для сучасної вищої школи актуальні внутрішньо предметні та міждисциплінарні дослідження структури змісту екологічної свідомості, а також тенденції її культурно–історичних і вікових змін. Вони спрямовані на відокремлення специфіки екологічної свідомості в її ідеальній найрозвиненішій формі. Відокремлення найзагальніших особливостей екологічної свідомості дасть змогу робити його типологічне розрізнення, яке відповідає двом протилежним поглядам на світ: антропоцентричному та екоцентричному. Антропоцентричний тип базується на протиставленні людини природі, екоцентричний — на єдності сприймання людини як частини природи. Однією з основних рис цієї особистості має стати сформована екологічна свідомість екоцентричного типу.

Екологічна свідомість за А. Кмець — це форма свідомості, яка на певному етапі розвитку суспільства включає в себе сукупність екологічних знань, поглядів, переконань, емоцій, уподобань, мотивацій, що відображають екологічне буття, спрямована на підтримання нормального функціонування природи як цілісної системи й оптимального стану системи “суспільство–природа” [5,96]. Під екологічним буттям слід розуміти взаємовідносини між людиною та природним середовищем, які містять комплекс законодавчих принципів та норм екоетики.

Г. Ковальчук вважає, що екологічна свідомість – це сукупність уявлень (як індивідуальних, так і групових) про взаємозв'язки у системі “людина–природа” і в самій природі, існуючого ставлення до природи, а також відповідних стратегій: технологій взаємодії з нею [6, 24].

Спираючись на визначення С. Дерябо, В. Ясвина, А. Кмець стосовно екологічної свідомості, ми розуміємо під екологічною свідомістю вчителів початкових класів сукупність уявлень, знань, поглядів, переконань, що включають в себе взаємодію людства з природою, і дозволяють розвинути у майбутніх вчителів вміння застосувати систему та методiku, які необхідні для ефективного викладання в початкових класах існуючих ставлень та стратегій розвитку суспільства в сфері екологічної діяльності.

Екологічна освіта формує екологічну культуру особистості і суспільства в цілому, що передбачає оволодіння знаннями про закони функціонування біосфери, вміннями і навичками застосовувати набуті знання в комплексі з професійними, формування творчої діяльності з розв'язання екологічних проблем та екологічно доцільного, емоційно–ціннісного ставлення до навколишнього середовища. Вона повинна забезпечувати реалізацію принципів загально дидактичних положень, таких, як гуманізація і демократизація, самоактивність і саморегуляція, системність і систематичність, наступність і неперервність, науковість тощо. Водночас у процесі екологічної освіти молоді реалізуються і такі специфічні принципові положення, як цілісність, міждисциплінарність, природовідповідність, культуровідповідність, інтеркультурність та ін.

Принцип цілісності вимагає відповідного підходу до розгляду проблем довкілля та екологічної освіти з урахуванням різноманітних природних, соціальних, економічних, політичних, моральних, культурних, естетичних та інших чинників, від взаємодії яких залежить здоров'я людини і природи.

Реалізація принципу міждисциплінарності передбачає співпрацю вчителів–предметників, викладачів різних навчальних дисциплін у визначенні шляхів екологізації навчально–виховного процесу, змісту кожного навчального предмета, взаємодію у підготовці дидактичних матеріалів для екологічної освіти молоді, у виборі найбільш оптимальних методів навчання і виховання.

В умовах впливу різних навколишніх умов на свідомість студента його формування багато в чому залежить саме від цілеспрямованих дій педагога. Тут знаходять застосування різноманітні прийоми і методи педагогічної роботи, розкриття змісту практичної діяльності, бесіди і лекції про працю і природу, прийоми переконання в необхідності особистої турботи кожного про середовище, вимоги щодо залучення до художньої творчості, заохочення і покарання, змагання й особистий приклад вихователя.

Формування в студентів позитивного відношення до навколишнього середовища є цілеспрямованим процесом. Від учителів багато в чому залежить планування й організація суспільно–корисних дій. Вони допомагають студентам опанувати колективні форми діяльності серед природи, виробити продумані позиції у відносинах із середовищем, перетворити турботу про неї в конкретні справи. Проблема формування екологічного світогляду розв'язується і в процесі вивчення інших навчальних дисциплін як природничих (“Основи природознавства”, “Основи екології, екологічного навчання та виховання”, “Валеологія”, “Методика викладання природознавства”), так і соціально–економічних та педагогічних (“Основи правознавства”, “Соціологія”, “Основи конституційного права України”, “Філософія”, „Педагогіка”, “Методика виховної роботи в школі”, “Краєзнавча та туристична робота”).

Як актуальна соціально–педагогічна задача формування свідомого, відповідального ставлення студентів до природи повинна пронизати всі напрями планування, організації і контролю в роботі коледжу: у загальноколеджних планах і документах кураторів груп, в системі трудової, етичної, естетичної і фізичної підготовки студентів.

Для студентів педагогічного коледжу важливим елементом їх майбутнього професіоналізму є наявність умінь та навичок практичної діяльності з виховання основ екологічної культури у молодших школярів. Вирішується це завдання на заняттях з предметів природничого циклу, а також у процесі проходження різних видів педагогічної практики. Це розробка та проведення на заняттях з гурткової роботи екологічних свят, екологічних ігор, заочних подорожей по заповідних місцях України та Луганщини, проведення екскурсій у природу тощо.

Традиційним є проведення у коледжі тижня екології, в якому активну участь беруть студенти всіх курсів. У ці дні на всіх відділеннях працюють фітобари, проводяться брейнринги "Ти та природа", виставки "Природа твоїми очима", усні журнали "Земля – це дім, у якому ми живемо", акція "Посади дерево" тощо. Заходи, які проводяться протягом екологічного тижня, яскраво демонструють студентам організаційні та методичні можливості проведення зі школярами роботи з формування основ екологічної культури особистості.

У майбутніх вчителів початкових класів на перший план виступає дослідницька, пошукова, краєзнавча, спортивна діяльність, провідну роль одержують праця, вивчення науки і мистецтва. Викладач покликаний перебудувати і підвищувати рівень соціально значущих ціннісних установок. Треба знати, за що і як студенти цінують практичні справи, чим вони займаються більш, а чим менш охоче.

Комплекс навчально–виховних заходів, спрямованих на екологічне виховання студентів Лисичанського педагогічного коледжу, свідчить про те, що загальна інформація про природу як середовище життя і діяльності людини, її залежність і взаємозв'язки з нею формують позитивні морально–естетичні почуття майбутнього вчителя, а вони, в свою чергу, формують відповідну поведінку. Наші випускники в школах міста й області проявляють готовність здійснювати виховний вплив на учнів своїм ставленням до природи, а одержані в коледжі знання, сформовані вміння та навички стають базовими для розробки і здійснення планів екологічного виховання в єдності з аспектами морального і естетичного.

Залучення студентів до ділової, творчої роботи сприяє формуванню сучасного світогляду, їхні погляди на екологію, природу, причетність кожного до комплексу сучасних екологічних проблем кардинально змінюються.

Підсумовуючи, можна зазначити, що розв'язання проблем охорони природи і раціонального природокористування неможливе без формування високого рівня екологічної свідомості кожного члена сучасного суспільства, особливо вчителів початкових класів. Від того, наскільки глибоко усвідомлюють студенти потребу дбайливого, бережливого ставлення до природи як національного суспільного багатства, вмітять передбачати наслідки своєї поведінки, а також дії інших людей у природі, спиратися на глибоко наукові знання при виборі рішень стосовно природи у процесі своєї трудової діяльності, істотною мірою залежатиме майбутнє людства. Ставлення студентів до природи свідчить про рівень його культури, його позицію як громадян незалежної України.

Вчитель початкової школи є носієм екологічної культури для дітей, тому він повинен бути обізнаним в сучасних екологічних проблемах, мати розвинену потребно–мотиваційну сферу спілкування з природою, володіти конкретною технологією екологічної освіти дітей початкової школи, сповідувати екогуманістичну модель виховання.

Література

1. Актуальні проблеми педагогіки: методологія, теорія і практика. Збірник наукових праць. – Горлівка, 2004. – 203 с.
2. Белоненко Л.П. Основы экологического воспитания в системе инновационных учреждений образования // Проблемы экологического образования: Сб. тез. докл. на науч.–практ. конф. «Инновационные процессы в образовании: опыт, проблемы, решения» / Ред. Г.Вержинский. – Новокузнецк: НГИУУ, 1994. – С. 13–15.
3. Буркова Л.В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: теоретичний аспект. – К.: Освіта, 2001. – С. 5–25.
4. Дейниченко Л.М. Основні етапи становлення і розвитку формування екологічної культури майбутнього вчителя у вищих педагогічних закладах України. // Гуманізація навчального процесу: Науково–методичний збірник. – Слов'янськ, 2002. – с.12–18.

5. Кмець А. Екологічна свідомість майбутніх вчителів: проблеми, зміст, типологія. // Вища освіта України. – 2001. – №2. – С. 96–99.

6. Крисаченко В.С. Екологічна культура. – К.: Заповіт, 1996. – С. 23–30.

Резюме

Проанализирована система подготовки будущих учителей к экологическому воспитанию учащихся, раскрыто содержание их деятельности.

Ключевые слова: экологическая подготовка, экологическое воспитание, экологическое образование, экологическая культура, экологическое сознание.

Summary

There was an analysis the teacher training system for pupils ecological upbringing, communicate contents of their activity.

Key words: ecological training, ecological upbringing, ecological education, ecological culture.

УДК 378–057.212

А.В. Бичок

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті розглянуто інноваційні процеси розвитку вищої освіти в Україні. Метою статті є визначення ролі професійної компетентності викладачів при підготовці майбутніх менеджерів.

Ключові слова: вища освіта, студент, викладач, менеджер, професійний, ефективність, творчість, досягнення, підготовка.

Складною проблемою для підняття якості вищої освіти в Україні є сучасний стан науково–дослідницької діяльності вищих навчальних закладів. Світовою практикою, самим життям доведено, що лише тісне поєднання освіти з наукою є запорукою забезпечення високої якості освіти та належного інтелектуального супроводу державотворення. Це і є провідною вимогою Болонської декларації щодо інтеграції європейської вищої освіти. Проблема інноваційного розвитку освіти є однією з головних тем сучасних педагогічних дискусій, бо оновлена українська освіта стрімко рухається до європейського освітнього простору й на цьому шляху вбирає в себе все те краще й ефективніше, що робить європейську освіту привабливою і конкурентоспроможною.

Загальна ефективність інноваційного процесу багато в чому визначається тим, яким чином його основні суб'єкти взаємодіють між собою як елементи колективної системи створення та використання знань. Тому одним із ключових завдань державної політики має бути задоволення кадрових потреб сучасної економіки і формування нового мислення в суспільстві на базі об'єднання інтелектуальних і матеріально–технічних ресурсів сфери науки й вищої освіти [5, 43]. Інтеграція науки і вищої освіти у стратегічному плані є важливим фактором не лише науково–освітньої сфери, а й усього суспільства. На думку Л. І. Федулової, «на жаль, сьогодні спостерігається адміністративна уособленість наукових та освітніх організацій, що негативно впливає на взаємозв'язок дослідницьких та освітніх процесів, незадовільно відображається на ефективності функціонування вказаних сфер» [6, 83–84].

Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук, розробляючи та впроваджуючи освітню реформу, неодноразово наголошують на становленні нової філософії освіти. Академік АПН України В. Андрущенко зазначає, що «кожен студент має відчутти власну перспективу, зрозуміти і реалізувати своє Я...» [1, 6].

Сьогодні змістові і процесуальні характеристики навчального процесу у вищій школі мають відповідати новій освітній парадигмі розвитку вищої освіти в Україні. Сучасна педагогіка вищої школи розглядає навчання і виховання вже не як цілеспрямоване формування студента відповідно до обраного ідеалу, а як створення умов для самореалізації особистості.

Тому надзвичайно важливу роль сьогодні відіграє професійна компетентність викладачів в економічному навчальному закладі, оскільки саме їх діяльність має бути зорієнтована на розвиток особистості майбутнього фахівця–менеджера.

Кожному викладачеві сьогодні потрібна особиста і професійна габілітація (від французького *habile* – мистецький, спритний, умілий), що означає набуття кваліфікації, яка відповідає сучасним

вимогам з метою внесення коректив у свою діяльність або вироблення принципово нової індивідуальної педагогічної траєкторії [4, 92].

Викладач виступає не стільки інформатором, скільки носієм певної культури, світогляду, життєвих установок і цінностей, професійної поведінки, а також поважає в студенті людину, особистість і постійно шукає можливості саморозвитку студентів і власного вдосконалення. «Ці постулати – суть загальновідомої тези: тільки особистість виховує особистість... Педагог зобов'язаний бути Особистістю, це його професійна характеристика [7, 5]. З метою становлення і розвитку особистості студента викладач повинен максимально використовувати у своїй діяльності напрацювання таких психологів та педагогів, як О. Бодальова, О. Леонтьєва, Л. Савенкова, В. Якуніна та ін.

Наше завдання – характеризувати професійну компетентність викладача при підготовці майбутніх фахівців. Нині перед нами виникло запитання: як можна стимулювати підвищення ефективності роботи викладача ВНЗ, а також сприяти розкриттю потенціалу особистості студента? Що дає змогу викладачеві вносити корективи у свою діяльність та вміти самореалізуватися?

Перед педагогом ВНЗ економічного спрямування виникає завдання щодо забезпечення успішного навчання великої кількості студентів за єдиними навчальними планами. Необхідно зазначити, що «робота» викладача полягає в тому, щоб допомогти конкретному студенту опанувати навчальну програму відповідно до його можливостей, а не усереднити всіх студентів, нівелюючи їхні індивідуальні відмінності. Адже, уже доведено, що студенти з різними індивідуально-психологічними характеристиками можуть досягти значних успіхів у науках, але вони досягають мети різними шляхами. Тому викладачі ВНЗ повинні створювати оптимальні умови для навчання кожного студента з огляду на його спрямованість, темперамент, можливості й здібності, особливості його мислення, сприйняття, пам'ять та інші особистісні особливості. Важливою умовою є збереження контакту зі студентом як плідної взаємодії з ним у навчальному процесі [4, 93].

«Найвища педагогічна мудрість професії викладача є в тому, щоб у серці кожного студента, якого ми навчаємо, – на думку В. Андрущенка, – найдорожчою святинєю стала любов до Бога, Батьківщини, природи, родини, професії. Від викладачів залежить, щоб кожний студент зрозумів і душею відчув велику істину: знання – це найцінніший скарб, а систематична праця – ключ до нього» [2, 71].

Творча діяльність, насичена наукою на повну силу, передбачає розвиток здібностей людини, допомагає розкриттю творчого та духовного потенціалу студентів, спонукає до активізації процесу самопізнання та самотворення, культивує здібності студента – безпосередню умову виробничого процесу. Проникнення науки до професійної діяльності сприяє не лише вдосконаленню матеріального виробництва, а й розвитку громадського життя, допоможе студентові обрати той вид діяльності, який забезпечить його найповнішу самореалізацію. Взаємозв'язок у системі «наука – техніка – виробництво» поступово стає дедалі міцнішим.

Наука дедалі органічніше входить у виробництво й на нинішньому етапі розвитку науково-технічного прогресу перетворюється на безпосередню продуктивну силу. Принцип науковості виражає професійну діяльність викладача і студента, яка передбачає систематичне використання наукових повідомлень. Це надає нового характеру підготовці спеціаліста до праці. Сучасний зміст праці народжує нове ставлення до своєї професії, виявляє її значущість. Сучасний характер підготовки спеціалістів до праці забезпечує студакивне заняття [2, 72].

Пропонуємо розглянути переваги студакивного заняття, за В. Андрущенком:

1. Студенти самостійно навчаються здобувати знання і користуватися ними так, що розвиваються творчість, інтелектуальні здібності, талант кожного, підвищується індивідуальне логічне мислення.
2. Студенти засвоюють знання згідно зі своїм інтелектуальним рівнем, що дає змогу виявити обдаровану особистість і вести з нею наукову роботу.
3. Особистість одночасно є викладачем і студентом.
4. Є можливість для викладача і студента оперативно отримати зворотну інформацію про стан засвоєння навчального матеріалу кожним студентом і зробити відповідну корекцію у навчанні.
5. Процес виховання базується на формуванні інтелектуальної гуманної особистості, активного свідомого громадянина незалежної держави, розвитку позитивних загальнолюдських якостей, адаптації у суспільному житті, творчих здібностей та ін.

Використання досягнень сучасної науки і техніки реалізуються на студакивних заняттях через:

- а) технічні засоби навчання, комп'ютерну техніку;

б) структуру занять під рубрикою: наприклад, «Сьогодні наука в теорії, а завтра – в практичній діяльності»;

в) Інтернет;

г) оформлення папки чи слайду під назвою «У блокнот менеджера», куди заносяться не тільки науково-технічні новини, а й цікаві факти [2, 73].

Ефективним при підготовці майбутніх фахівців є введення наступних змін у систему роботи зі студентами:

- здійснення психологічного вивчення мотиваційної сфери студентів ще під час первинного відбору («діагностика» при підготовці і доборі майбутніх першокурсників);

- проведення корекційної і розвивальної психологічної роботи зі студентами (лекції, тренінги, консультування з проблем особистісного зростання);

- проведення роботи щодо поєднання професіоналізації та особистісного зростання, аутокомунікації;

- приділення пильнішої уваги розвитку вербальних здібностей студентів (диспути, конференції, тренінги, спілкування тощо);

- коригування оцінки результатів навчальної діяльності студентів (адекватний зворотний зв'язок, диференціація) [4, 96].

Нині вища освіта за умов скорочення фінансової підтримки держави дедалі активніше сама починає виявляти зацікавленість у розвитку і розширенні різних форм інтеграції з виробництвом у процесі підготовки кадрів та наукових розроблень.

У сфері наукової співпраці, окрім традиційних досліджень і розроблень, обмежених рамками університетських лабораторій, вона почала виконувати й невластиву їй раніше функцію – доведення досліджень до конкретних технологічних рішень [5, 43].

Первинна роль у процесі розвитку, на думку Л. І. Федулової [6, 84], в Україні має належати тріаді «освіта – наука – виробництво», сформованій на нових інституційних засадах і за умов взаємопов'язаності і взаємодоповнюваності.

На думку М. С. Данька, найбільш характерними і прийнятними для умов України напрямками інституційного забезпечення розвитку знань майбутніх фахівців менеджерів мають бути [3, 39]:

1. Інституційно-правове забезпечення розвитку економіки знань.

2. Формування форм власності інститутів науково-інноваційної сфери.

3. Удосконалення системи управління й організаційних форм навчальних закладів, науково-дослідних та проектно-конструкторських організацій.

4. Трансформація системи підготовки кадрів шляхом: суттєвого підвищення вимог і контролю стану освіти та збільшення держзамовлення на підготовку і підвищення кваліфікації кадрів; створення сприятливих умов для реєміграції кваліфікованих фахівців з «критичних» спеціальностей із-за кордону; активне використання можливостей схем «електронної освіти» на базі мережі Інтернет.

5. Розвиток системи інформаційного забезпечення у спосіб: створення та підвищення доступності баз даних. Інформаційні джерела потрібно шукати самостійно – і не лише в Україні, а й подорожуючи світом, – у провідних науково-дослідних і освітніх центрах.

6. Формування сектора комерціалізації нового знання, стимулюючи співпрацю наукових та виробничих структур.

7. Реформування системи підтримки пріоритетних напрямів інноваційної діяльності.

8. Здійснення політики підтримки масового створення об'єктів ринкової інфраструктури інноваційної діяльності.

Отже, при підготовці майбутніх менеджерів потрібно:

- забезпечити взаємодію організації науки і вищої освіти та розвиток нових форм науково-освітньої діяльності (проведення спільних фундаментальних досліджень, реалізація різнотипових проектів);

- залучати молодь до сфери науки, інноваційної діяльності;

- розвивати інформаційні технології з метою реалізації прогресивних форм і методів ведення наукового та освітнього процесів, випереджувальної підготовки висококваліфікованих фахівців;

- поліпшити матеріально-технічне забезпечення інтеграційного розвитку науки й вищої освіти в поєднанні з досягненням належного рівня підготовки фахівців, що гарантуватиме їхню конкурентоспроможність;

- створити регіональні науково-освітні центри для покращення підготовки майбутніх спеціалістів;

- залучати іноземних партнерів до виконання спільних досліджень і розвитку інтегрованих науково-освітніх структур.

Тому лише висококваліфікований викладач з належною мовною підготовкою, знанням щонайменше двох мов, реалістичним світоглядом, особистісно-індивідуальними та високими моральними якостями, творчими здібностями, креативністю у професійній діяльності може підготувати конкурентоспроможного майбутнього менеджера.

Література

1. Андрущенко В. П. Ми маємо виплекати нового вчителя // Освіта України. – 2003. – № 4–5. – С. 6.
2. Андрущенко В., Олексенко В. Високі педагогічні технології // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 70–76.
3. Данько М. С. Інституційна база економіки знань та формування інституційного середовища інноваційної діяльності // Економіка знань та її перспективи для України. – К.: Інститут економічного прогнозування, 2005.
4. Лосєва Н. Професійна габілітація викладача вищого навчального закладу // Вища освіта України. – 2004. – № 2. – С. 92–97.
5. Олійник А. Поняття і реальність процесу інноваційного розвитку освіти в Україні у контексті болонських декларацій // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 42–49.
6. Федулова Л.І. Інтеграція науки та освіти // Економіка знань та її перспективи для України. К.: Інститут економічного прогнозування. – 2005.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., 2000.

Резюме

В статье рассмотрены инновационные процессы развития высшего образования в Украине. Цель статьи – определение роли профессиональной компетентности преподавателей при подготовке будущих менеджеров.

Ключевые слова: высшее образование, студент, преподаватель, менеджер, профессиональный, эффективность, творчество, достижения, подготовка.

Summary

In this article main the latest processes of the progress of the higher education in Ukraine. The aim of the article is the determination of role of the professional competence of teacher / instructor by the training of future managers.

Key words: the higher education, student, teacher/instructor, manager, professional, effectiveness, creation, achivement, training.

УДК 378

О.В. Бондаренко

ЗМІСТОВНО–ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті автор розглядає сутність змістовно–процесуального підходу, а також обґрунтовує необхідність його реалізації під час навчання у вищій школі як важливої педагогічної умови формування готовності студентів до краєзнавчої роботи.

Ключові слова: майбутні учителі, форми і методи підготовки, краєзнавча робота, педагогічна діяльність, змістово–процесуальний підхід, краєзнавча компетентність.

На Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 року Міністр освіти і науки Станіслав Ніколаєнко зазначив, що у контексті інтеграції вищої освіти України до загальноєвропейського простору “педагогічна освіта розглядається не лише як окрема унікальна сфера підготовки нової генерації учителів, а і як винятково важливий ресурс розвитку інтелектуального потенціалу нації” [5].

У зв’язку з цим першочерговою задачею стратегічного розвитку вітчизняної системи освіти є перехід її на нові державні стандарти, спрямовані на підвищення якості підготовки педагогічних працівників. Усе це потребує докорінного оновлення змісту навчального процесу, розробки та впровадження нових технологій, підходів, які дозволили б задовольнити потребу у

висококваліфікаційних фахівцях–професіоналах, здатних мобільно реагувати на умови сучасного суспільства.

Аналіз наукової літератури та шкільної практики переконливо свідчать про необхідність поєднання у процесі підготовки майбутніх педагогів “глибокого засвоєння теоретичних основ фахових дисциплін із формуванням практичних умінь та навичок студентів застосовувати ці знання у педагогічній практиці” [1]. Не є винятком і підготовка студентів природничо–географічних факультетів до краєзнавчої роботи з учнями.

Виконання цього завдання можливе за умови реалізації у педагогічному процесі ВНЗу змістовно–процесуального підходу, який допоможе усунути такі недоліки традиційної системи підготовки фахівців, як формалізм, відрив теорії від практики, низький рівень готовності до професійної діяльності.

Мета нашої статті, яка є частиною дисертаційного дослідження, – з’ясувати сутність даного підходу та теоретично обґрунтувати необхідність його застосування у навчально–виховному процесі вищої школи під час підготовки студентів до краєзнавчої роботи.

Як свідчить аналіз наукової літератури, проблема загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів є пріоритетним напрямком фундаментальних і прикладних психолого–педагогічних досліджень. Її завдання, зміст, форми та методи були предметом досліджень О.О. Абдулліної, Ф.Н. Гоноволіна, Н.В. Кузьміної, В.О. Сластьоніна, О.І. Щербакова. Питанню удосконалення змісту професійної підготовки спеціалістів в умовах вищої педагогічної освіти присвячені праці таких учених, як І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, О.М. Пехота та ін.

Проблема готовності до педагогічної діяльності вивчається в роботах О.А. Дубасенюк, К.М. Дурай–Новакової, А.І. Міщенко, О.Г. Мороза, Л.П. Кадченко, А.Й. Капської, Л.В. Кондрашової, А.Ф. Ліненко, Т.О. Оболдіної, А.Б. Серих, В.О. Сластьоніна, Є.Г. Шаїна, В.І. Щербини, Г.Б. Штельмах, В.М. Чайки та ін.

У теорії і практиці вищої школи існує певний досвід формування у студентів готовності до конкретних видів майбутньої педагогічної діяльності: до творчої діяльності (Г.Л. Драндров), до самостійної роботи (Л.В. Григоренко), до пошукової діяльності (О.В. Макагон), до професійного спілкування (М.О. Коць), до діалогічного навчання (В.В. Морозов), до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури (М.Т. Данилко), до педагогічної творчості в умовах коледжу (О.В. Волошенко), до проведення педагогічних досліджень (Л.С. Коржова), до творчої діяльності (А.М. Король), до іншомовного спілкування (Л.П. Гапоненко), до соціально–педагогічної діяльності (С.А. Литвиненко), до розвитку учнівського самоврядування (Г.Я. Цибулько) тощо.

Проблема професійної підготовки майбутнього педагога засобами краєзнавства знайшла своє відображення у дослідженнях Л.П. Вовк, М.П. Крачила, М.Ю. Костриці, Т. М. Міщенко, В.В. Обозного, О.В. Тімець та ін.

Вивчаючи конкретний вид готовності, науковці наголошують на необхідності формування її теоретичного та практичного аспекту. Так О.В. Тімець у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що підготовку майбутнього вчителя до краєзнавчо–туристської роботи з учнями доцільно здійснювати таким чином, щоб студенти поряд з оволодінням теоретичними знаннями, закріплювали їх практично. Тому автор виокремлює наступні організаційно–педагогічні умови ефективної організації підготовки студентів до краєзнавчої роботи: “забезпечення теоретичної підготовки вчителів географії і біології до краєзнавчо–туристської роботи ... та засвоєння практичного досвіду здійснення краєзнавчо–туристської роботи з учнями” [6].

У цілому погоджуючись із науковцем, хочемо відмітити, що слід зробити акцент саме на забезпеченні єдності теоретичної та практичної підготовки. Ряд досліджень (Н.В. Кузьміна, С.Д. Максименко, О.М. Пелех, В.О. Сластьонін та ін.) свідчить, що нерідко студент після закінчення ВНЗу має певну сукупність знань, а от практичне застосування їх у професійній діяльності викликає труднощі.

Отже, саме готовність до професійної діяльності має стати результатом сучасних освітніх реформ і саме вона є головною вимогою, яка ставиться сьогодні перед майбутніми фахівцями та навчальними закладами.

Досягнення єдності теоретичної та практичної підготовки, подолання відриву між теорією та практикою, зняття протиріччя між необхідністю якісної підготовки сучасного вчителя та традиційною методикою, можливе за умови реалізації у навчальному процесі вищої школи змістовно–процесуального підходу.

Розглянемо його сутність. Детальне висвітлення даного підходу знаходимо у працях Л.В. Кондрашової [4]. Науковець зазначає, що саме пріоритетність інформаційно–описового підходу

і недооцінка змістовно–процесуального породжує низький рівень готовності до виконання професійних функцій. У ході навчально–виховного процесу має буди оптимальне співвідношення між інформацією та процесом її отримання.

Аналіз результатів опитування учнів загальноосвітніх шкіл під час апробації завдань порівняльного міжнародного дослідження TIMSS, який висвітлено у доповіді Міністра освіти і науки [5], переконливо свідчить про переважання в українських школах репродуктивних методів навчання та відрив теорії від життя. Дана ситуація є наслідком, а причина криється у недоліках традиційної підготовки педагогічних кадрів.

Дослідження В.О. Якуніна та В.К. Буряка свідчать про те, що дуже часто студент у навчальному процесі залишається пасивним слухачем, а не активним суб'єктом [7]. Сьогодні назріла необхідність зміни знаннево–просвітительської парадигми освіти на особистісно–орієнтовану, а отже, слід змінювати методику й технологію навчально–виховного процесу, для якої характерні вербальні, пояснювально–ілюстративні методи, групові та фронтальні форми роботи [4]. Змістовно–процесуальний підхід дозволяє замінити репродуктивні й пояснювально–ілюстративні методи на проблемні, частково–пошукові (евристичні), дослідницькі, творчі та інтерактивні.

Сьогодні педагог вичерпав свою функцію вчителя–ментора, він не є єдиним джерелом знань, тому важливо навчити вчитися, здобувати потрібні знання, орієнтуватися у сучасному потоці інформації і вміти її використовувати, вміти оновлювати свій соціальний досвід.

Реалізація даного підходу у навчально–виховному процесі дозволить здійснити перехід на компетентнісне навчання, яке пріоритетним вважає не поінформованість учня чи студента, а вміння вирішувати проблеми, які виникають у різних ситуаціях.

У цілому, суть змістовно–процесуального підходу можна виразити словами не тільки “знаю що”, а й “знаю як”. Зміст даного підходу полягає ще й у тому, що він дозволяє суб'єктові навчання проявити свою індивідуальність, стимулює активні дії, впливаючи на мотиваційну, пізнавальну, емоційно–вольову та психофізіологічну сфери його особистості. Розумне поєднання педагогічного впливу та керівництва на основі взаємодії, співпраці та співтворчості з активною пізнавальною діяльністю складають його основу.

Отже, реалізація змістовно–процесуального підходу, на наш погляд, є одним із можливих шляхів модернізації навчального процесу ВНЗу. Як зазначалося вище, не є винятком і краєзнавча підготовка майбутніх учителів.

Матеріали теоретичного аналізу доводять складність і багатоаспектність готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями. Виступаючи у вигляді психічного стану і складного особистісного утворення, вона передбачає функціонування взаємозалежних ціле–мотиваційного, змістовно–операційного, емоційно–вольового та оцінного компонентів, зміст та критерії оцінки яких висвітлено у наших попередніх працях [2, 3]. Відповідно до мети нашої статті більш детально зупинимось на змістовно–операційному компоненті.

Даний компонент відображає наявний рівень теоретичних знань, умінь та навичок необхідних для ефективного здійснення краєзнавчої роботи з учнями, характеризується усвідомленістю знання майбутніх педагогів про значимість проведення краєзнавчої роботи й оволодіння її методикою для ефективної професійної діяльності.

Під краєзнавчими знаннями ми розуміємо особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання культурно–історичних та соціально–економічних особливостей рідного краю, процесу відображення оточуючої дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Вони становлять основу теоретичного аспекту готовності, однак їх наявність ще не забезпечує розвитку цього компонента. Ефективна функціональність змістовно–операційного компонента готовності забезпечується вчасною актуалізацією краєзнавчих знань і здатністю їх реалізовувати на практиці.

Професійну краєзнавчу компетентність складають знання основних нормативних документів, у яких відображено зміст сучасної системи освіти та організації краєзнавчої роботи; сутності, значення та завдань краєзнавства; змісту та специфіки планування та організації краєзнавчої роботи з учнями; історії розвитку та сучасних аспектів краєзнавства; особливостей організації краєзнавчої роботи з різними віковими категоріями школярів тощо.

Відомо, що професійно необхідні знання лежать в основі педагогічних умінь. Тому дуже важливо під час навчання у ВНЗі допомогти майбутнім учителям набути педагогічні вміння, котрі забезпечують можливість практичної реалізації накопичених знань.

У науковій літературі існує безліч тлумачень поняття “вміння”, що свідчить про його складність. Ми розуміємо під поняттям “уміння” – рівень оволодіння способами дій або діяльності в

цілому, обумовлений знаннями й особистісними властивостями суб'єкта діяльності, а під “навичкою” – дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними.

Уміння порівняно з навичками мають свідомий характер виконання дій з можливістю переходу до творчості. Дії, які виконуються на рівні навички, не містять у собі нічого нового відносно до суб'єктивного досвіду, тобто вони є лише його відтворенням, а для дій, які виконуються на рівні вміння, відрізняються елементами новизни. Під час зіткнення особистості з новою ситуацією відбувається, вирішення якої неможливе за допомогою автоматизованих способів дій, відбувається перехід управління діяльністю та окремими діями від репродуктивного до творчого рівня.

Відомо, що зміст умінь конкретної діяльності обумовлений її специфікою. Оскільки краєзнавча робота є складовою педагогічної діяльності, то готовність студентів до краєзнавчої роботи буде охоплювати такі вміння: цікаво, послідовно й образно викладати зміст навчальних предметів на основі реалізації краєзнавчого принципу й з врахуванням індивідуально-вікових особливостей та життєвого досвіду учнів; розвивати пізнавальний інтерес до культурно-історичних традицій, фольклору, вірувань та географії рідного краю; уміння розвивати ініціативу учнів у процесі краєзнавчої роботи; формувати любов до рідної землі та свого народу; аналізувати соціально-економічні та культурні явища та процеси регіону та держави в цілому, та передавати набуті краєзнавчі знання підростаючому поколінню (гностичні);

планувати й організувати роботу школярів із різноманітними краєзнавчими джерелами; організувати й проводити дослідження рідного краю; залучати школярів до життя рідного краю та країни в цілому; пробуджувати й розвивати в учнів інтерес, любов та бережне ставлення до природи; виховувати у підростаючого покоління бережне ставлення до природних багатств (організаційні);

доцільно використовувати в урочний та позаурочний час форми, методи та прийоми краєзнавчої роботи, здійснювати всебічний гармонійний розвиток учнів та зміцнення їх здоров'я шляхом проведення цікавої й різноманітної за змістом краєзнавчої діяльності, народно-краєзнавчих заходів, туристських походів та експедицій по рідному краю (конструктивні);

уміння керувати власними емоціями та настроєм, уміння розуміти психологічний стан учнів та створювати комфортний емоційний клімат; уміти впливати на емоційно-вольову та розумову сфери учнів за допомогою краєзнавчого матеріалу та різноманітних форм та методів краєзнавчої роботи; вміння налагодити стосунки з учнями на основі принципів педагогічної взаємодії, співпраці, співтворчості (комунікативні).

У ході нашого дослідження одним із завдань було виявлення реального рівня сформованості змістовно-операційного компонента досліджуваної готовності. Аналіз отриманих результатів під час контрольного зрізу краєзнавчих знань студентів свідчить, що лише незначна частина майбутніх учителів має середній, достатній та високий рівень краєзнавчих знань (загальна кількість у контрольній групі становить 51,9 %, а в експериментальній – 51,2 %).

Під час визначення рівня професійно необхідних умінь ми переконалися у тому, що не всі студенти вміють застосовувати набуті знання на практиці. Так у контрольній групі сумарна кількість студентів із середнім, достатнім та високим рівнем умінь становила 48,7 %, а в експериментальній – 50,0 %.

Наведені вище дані доводять, що змістовно-операційний компонент готовності сформований недостатньо. Тому зусилля вищої школи мають бути спрямовані на забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки студентів до зазначеного виду роботи, що можливе за умови реалізації у навчальному процесі вищої школи змістовно-процесуального підходу.

У науковій літературі відсутнє визначення даного поняття. Ми виходили з того, що підхід – це сукупність прийомів та методів вивчення чого-небудь, яка пов'язана безпосередньо з процесом пізнання, вибором найбільш ефективних засобів реалізації дидактичних вимог до процесу навчання та формування якостей особистості.

Тому враховуючи усе вище сказане, ми розуміємо під змістовно-процесуальним підходом – сукупність прийомів та методів організації навчального процесу на основі єдності педагогічного впливу та активної пізнавальної діяльності, яка дозволяє оволодіти майбутнім учителям соціальним досвідом поведінки у професійних ситуаціях.

Подальшого висвітлення потребують шляхи реалізації даного підходу на практиці.

Література

1. Іванців О.Я. Підготовка студентів біологічних факультетів університетів до педагогічної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. – К.: 2000. – 23 с.

2. Бондаренко О.В. Готовність до краєзнавчої роботи: критерії і методи оцінки // Сучасні педагогічні технології і освітні системи XXI століття: Збірн. наук. праць / Ред. кол. Р.М. Макаров та ін. – Кіровоград, 2006. – С. 56–60.
3. Бондаренко О.В. Зміст і структура готовності до краєзнавчої роботи // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка: Зб. – Кіровоград, 2005. – Вип. 60. – Ч. 2 – С. 250 – 253.
4. Кондрашова Л.В. Превентивна педагогіка: Навчальний посібник. – Кривий Ріг: КГПУ, 2004. – 304 с.
5. Ніколаєнко С. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості // Освіта. України – 2007. – № 59 (10 серпня). – С. 1 – 35.
6. Тімець О.В. Підготовка майбутніх учителів географії та біології до краєзнавчо-туристської роботи з учнями: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Умань, 2001. – 212 с.
7. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. – Спб.: Изд-во “Полиус”, 1998. – 639 с.

Резюме

В статті автор розглядає сутність содєржательного-процесуального підходу, а також обосновує необхідність його реалізації во время обучения в высшей школе как важного педагогического условия формирования готовности студентов к краеведческой работе.

Ключевые слова: будущие учителя, формы и методы подготовки, краеведческая работа, педагогическая деятельность, содєржательного-процесуальный подход, краеведческая компетентность.

Summary

In the article the author considers the essence of the content-process approach and the necessity of its realizations while studying at the higher school of learning as the important pedagogical condition of forming the students readiness for study of local, history, economy.

Key words: interding teachers, training forms and methods, pedagogical activity, content-process approach, local history and culture competence.

УДК 370

М.П. Кобець

УКРАЇНСЬКА ПРОФЕСІЙНА ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА: ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ

У статті розглянуто основні компоненти інтеграції української професійної економічної освіти в європейській освітній простір. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів власних досліджень автор розглядає євроінтеграцію та фундаменталізацію професійної освіти як необхідний чинник її якісного реформування та конкурентоспроможності.

Ключові слова: євроінтеграція, професійна економічна освіта, фундаменталізація, Болонська декларація, кредитно-модульна система навчання.

Початок XXI століття знаменується значними реформами в галузі вищої освіти. Потреби економічного розвитку України вимагають створення нових знань – професійно спрямованих дисциплін, які враховують зміни в економічному і суспільному житті. А нові педагогічні технології повинні спрямовуватися, насамперед, на забезпечення умов для самореалізації сутнісних сил та прагнень студентів у різних видах теоретичної і практичної діяльності за нових ринкових умов.

Процеси глобалізації національних економік та створення ефективної системи управління, а також уніфікація стандартів виробництва та умов праці загальноосвітнім вимогам потребують ефективної вищої освіти, яка здатна забезпечити народне господарство країни професійними кадрами.

Метою статті є висвітлення проблеми євроінтеграції української професійної економічної освіти.

Закон України «Про вищу освіту» врегульовує суспільні відносини в галузі навчання, виховання, професійної підготовки громадян України. Він також визначає правові, організаційні, фінансові та інші засади функціонування системи вищої освіти та створює умови для самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства й держави в кваліфікованих фахівцях.

Освіта як соціальний інститут пронизує усі сфери соціального буття і є поліфункціональним утворенням. Функції освіти, що відображають специфічний вид діяльності, мають бути чітко сформульовані, з тим, щоб достатньо обґрунтовано прогнозувати розвиток і управління освітнім процесом. На думку П.О. Кенкмана, освіті властиві такі функції як: соціальна (відтворення соціальної структури суспільства); професійна (підготовка членів суспільства до виконання професійної діяльності); гуманістична (передача знань і культури новим поколінням); ідеологічна (формування життєвої позиції) [5, с. 31 – 32].

Вища освіта, за визначенням В.М. Полонського, це освіта, що орієнтована на підготовку спеціалістів на рівні останніх досягнень науки та практики, а також на підготовку наукових та педагогічних працівників на базі середньої освіти в вищих навчальних закладах [3, 62 – 63]. Саме тому актуальними є кардинальні зміни парадигми підготовки спеціалістів в умовах швидкого поновлення знань та потреби у професійній підготовці спеціалістів, що мають відрізнятися глибокою фаховою компетентністю.

Так, основними завданнями педагогіки вищої школи, які конкретизують її мету та реалізують функції, за визначенням І. О. Хорєва, є:

конструктивний змістовий і критичний аналіз вітчизняного та закордонного досвіду виховання й навчання фахівців у ВНЗ, оцінка різних вищих шкіл та освітніх систем (це завдання набуває особливого значення у зв'язку із приєднанням України до Болонського процесу);

теоретичне та методичне забезпечення загальнодержавної багаторівневої структури професійної освіти, удосконалення державних освітніх стандартів, ліцензування, державної атестації та акредитації вищих закладів освіти;

подальша конкретизація та розробка понятійно–категоріального апарату педагогіки вищої школи, розгляд змісту та структури, сучасне визначення процесів виховання, навчання і розвитку студентів;

дослідження закономірностей педагогічного процесу як складного структурно–функціонального утворення, його структури, функцій, змісту і специфіки розвитку, обґрунтування принципів, організаційних форм та методів навчально–виховної роботи, формулювання правил та практичних рекомендацій;

визначення педагогічних умов формування у викладачів та студентів стійкої мотивації на реформування освітнього процесу, забезпечення його ефективності [6, с. 84 – 86].

Слід зазначити, що для реальних та ефективних реформ в галузі освіти було запропоновано її прискорений, випереджальний інноваційний розвиток, що має створювати умови для самоствердження та самореалізації особистості протягом життя. Також, в цьому контексті, варто зазначити думку С.В. Цимбал про те, що формування фахової компетентності пов'язане з формуванням життєвої компетентності і навпаки [7, с. 69–71].

Тому одним із пріоритетних завдань проблеми удосконалення змісту вищої економічної освіти є запровадження моделі викладання професійно спрямованих дисциплін, які повинні бути реалізовані відповідно до сучасних принципів педагогіки з урахуванням наступних функцій управління: планування стратегії освітньої діяльності, організації кредитно – модульної технології, мотивації регулярної активної навчально–дослідницької роботи студентів, впровадження дієвої системи зворотного зв'язку, моніторингу якості навчання тощо.

Аналіз психолого–педагогічної, філософської та соціологічної літератури свідчить, що шлях до європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність інтенсивних змін в усіх галузях суспільного життя і особливо в галузі освіти. Орієнтація на новий тип гуманістично–інноваційної освіти, її конкурентної спроможності в європейському та світовому просторах, виховання покоління молоді, що буде захищеним і мобільним на ринку праці, здатним робити особистісний духовно–світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички і компетентність для навчання впродовж життя є пріоритетами сучасної державної освітньої політики. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, їхня трансформація в особистісний культурологічний розвиток, здатність швидко реагувати на запити часу потребує узгодження із освітніми технологіями. Тому, на нашу думку, професійний розвиток майбутніх спеціалістів різних галузей економіки є невід'ємною частиною особистісного розвитку, в основі якого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного трансформування і таку, що призводить її до вищої форми – творчої самореалізації.

Потужним імпульсом до реформування вищої освіти України та її євроінтеграції стала Болонська декларація. Згідно з цією угодою, євроінтеграція спрямована на консолідацію зусиль науковців та освітян для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської науки й вищої

освіти. Варто згадати також Сорбонську декларацію, що визначила центральну роль університетів у розвитку європейських культурних цінностей. Сьогодні формування співдружності провідних європейських університетів відбувається під егідою документа, що отримав назву Великої хартії університетів (*Magna Charta Universitatum*) (прийнята в Болонії у 1998 році), в якому сформульовані фундаментальні принципи їх розвитку. Передбачається, що провідні університети повинні взяти на себе роль могутніх методологічних центрів для розвитку національних систем освіти.

Згідно з Болонською декларацією, інтеграційний процес у науці і освіті має дві складові: формування співдружності провідних європейських університетів та об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. 31 травня 2005 року Україна приєдналася до Болонської конвенції. Перед Україною поставлене головне завдання створення до 2010 року єдиного простору у сфері вищої освіти і перехід на євростандарти.

Ключовими положеннями Болонської системи освіти, що виступають основними векторами розвитку визначено:

по –перше, введення дворівневої освіти: перший – до отримання першого академічного ступеню та другий – після її отримання. При цьому тривалість першого рівня має бути не менше трьох і не більше чотирьох років. Навчання протягом другого циклу передбачає отримання ступені магістра через 1 – 2 роки після отримання диплома бакалавра. Основним виступає не часовий період, а об'єм матеріалу, який студент має засвоїти і, що вимірюється в певних годинах та переведені в роки навчання, за умови регулярного навчання і здачі іспитів;

по – друге, введення кредитно – модульної системи. Тут пропонується запровадити у всіх національних системах освіти правила врахування трудомісткості навчальної роботи в кредитах. За основу береться ECTS (Європейська система залікових кредитів), роблячи її накопичувальною системою, що здатна працювати в рамках концепції безперервної освіти. Завдання кредитної системи полягає в побудові прозорого набору курсів для отримання певної спеціальності та, відповідно, виражається в оцінці, яку студент отримує за певний набір вивченого матеріалу.

Важливими також є, на нашу думку, контроль якості освіти, підвищення мобільності, забезпечення працевлаштування випускників та загалом забезпечення привабливості європейської системи освіти.

У світлі змін в системі вищої освіти, і у зв'язку із входженням у Болонський процес особистісно значущим для студента стає оволодіння фундаментальними цінностями пізнання, науки, культури, творчості та професії в процесі навчання у ВНЗ.

Досвід вітчизняних і зарубіжних фахівців показує, що одним з пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти у всьому світі, головних стратегій підвищення якості освіти є фундаменталізація, яка відображає найважливіші базові знання і уміння, що дозволяють надалі випускнику спиратися на них у виконанні своєї професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що питання фундаменталізації навчання як основа підвищення його якості тією чи іншою мірою, розглядали в своїх працях багато вчених: С.Я. Батишев, В.С. Безрукова, А.П. Беляєва, Н.М. Бідюк, Е.Ф. Зеєр, Б.Т. Камінський, С.Ф. Клепко, І.М. Козловська, І.П. Кузьміна, В.С. Леднев, Е.В. Лузік, Н.Г. Ничкало, А.М. Новиков та інші.

Саме фундаменталізація освіти покликана забезпечити професійну мобільність сучасного фахівця, яка стає все більш актуальною в умовах зростаючої конкуренції, на ринку праці. Професійна мобільність, за визначенням В.С. Безрукової – це готовність і здатність працівника до швидкої зміни виконавчих завдань, робочих місць і спеціальностей в рамках однієї професії або галузі, здатність швидко освоювати нові спеціальності або зміни в них, які виникають під впливом технічних перетворень [1, 147–150].

Фундаменталізацію навчання в сучасній вищій школі доцільно розглядати як: дидактичний принцип, цілісний багатовимірний процес вдосконалення дидактичної системи, всі компоненти якої трансформуються з урахуванням специфіки принципу фундаментальності; систему умов проектування фундаментального освітнього простору, компонентами якого є: ціннісно–смысловий, креативний, інтелектуальний, діяльнісний, інформаційний, комунікативний простір.

Фундаменталізація навчання повинна забезпечувати необхідні і достатні умови для поетапного розвитку методолого–культурологічного фундаменту особистості студентів, що забезпечує творчу самореалізацію їх в навчально–пізнавальній, навчально–дослідницькій, а надалі – в професійній діяльності і, значною мірою, гарантує їх якість [2, с. 12 – 14].

Дидактичний принцип науковості, що базується на принципі фундаментальності, забезпечує достатню теоретичну базу знань, якісну загальноосвітню підготовку, широту загального і професійного кругозору.

На думку А.М. Новикова, одним з компонентів фундаменталізації є посилення “загальноосвітніх компонентів професійних освітніх програм”, засноване на фундаменталізації знань з усіх дисциплін, включаючи і спеціальні [4, с. 84 – 85].

Безумовно, однією з сильних сторін вітчизняної вищої освіти в радянський період був її фундаментальний характер. Але разом з цим, приступаючи до роботи, вчорашній студент повинен був вчитися багатьом конкретним речам, яким можна було цілком навчитися у ВНЗ. Вважається, що фундаментальні знання повинні відповідати профілю підготовки фахівця і навчання повинне будуватися так, щоб стимулювати майбутнього спеціаліста до фундаментальної самоосвіти.

Якщо прискіпливо проаналізувати зміст конкретних навчальних дисциплін, то виявляється, що жодну з них не можна вважати фундаментальною в буквальному розумінні цього слова. Тому що фактично в кожній дисципліні можна виділити і теоретичні (які прийнято називати фундаментальними) і емпіричні знання. Отже, фундаментальними, на нашу думку, можна вважати будь-які знання, які складають основу, “фундамент” професійної підготовки майбутнього фахівця, дають можливість постійно здобувати нові знання, підвищувати кваліфікацію, забезпечують мобільність його принаймні в межах професії, цим самим забезпечуючи конкурентоспроможність фахівця на ринку праці. Саме тому для кожного напряму підготовки цей “фундамент” буде специфічним. Для кожного профілю підготовки фахівців повинен бути визначений свій перелік дисциплін у циклі фундаментальної підготовки, яка складатиме основу майбутньої професійної діяльності.

Завдання фундаментальної освіти полягають у забезпеченні оптимальних умов для взаємодії різних типів мислення і створення внутрішньої потреби в саморозвитку і самоосвіті впродовж всього життя. Ці завдання повною мірою збігаються з цілями та завданнями Болонської декларації, що свідчить про ефективне застосування європейського освітнього досвіду в Вищій школі України.

Таким чином, зміни в освіті є результатом поступового усвідомлення взаємодії процесів європейської інтеграції, а також розвитку ідей та інновацій у сфері освіти, які передували Болонській декларації та стали її основою. Болонська декларація, в свою чергу, стала фактором, що стимулював процес реформування вищої освіти в країнах Європи, а тепер і в Україні. Почалася структурна перебудова національних систем вищої освіти, зміна програм та інституціональні перетворення які першочергово потребувала саме професійна економічна освіта.

Література

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Казанцев Л.А., Казанцев С.Я. Фундаментализация в вузе как основа повышения его качества // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 2. – С. 12 – 14.
3. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
4. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление личности. – М., 1994. С 31 – 32.
6. Хорев І.О. Концептуальні проблеми педагогіки вищої школи // Проблеми освіти. – 2005. – Вип. 42. – С. 55 – 58.
7. Цимбал С.В. Формування професійної компетентності студентів засобами англійської мови: постановка проблеми // Нові технології навчання. – 2005. – Вип. 41. – С. 67 – 69.

Резюме

В статье рассмотрены основные компоненты интеграции украинского профессионального экономического образования в европейское образовательное пространство. На основании анализа психолого-педагогической литературы автор рассматривает евроинтеграцию и фундаментализацию профессионального образования как необходимый фактор её качественного реформирования и конкурентоспособности.

Ключевые слова: евроинтеграция, профессиональное экономическое образование, фундаментализация, Болонская декларация, кредитно-модульная система обучения.

Summary

The article deals with basic integration constituents of ukrainian professional economic education into European education space. Having analyzed psychological, pedagogical literature and based on the results it's own research the author takes up eurointegration and fundamentalization of professional education as the necessary conditions it's modernization and leadership.

Key words: fundamentalization, ukrainian professional economic education, eurointegration.

**ВИХОВАННЯ У СТУДЕНТІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ЦІННОСТЕЙ:
СПРОБА ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ**

У статті подається аналіз теоретико–прикладних досліджень проблеми виховання в студентів суспільствознавчих цінностей у сучасних умовах..

Ключові слова: суспільствознавчі цінності, комплексний підхід, професійні цінності, політичне виховання, гуманістичне, особистісно зорієнтоване виховання.

Студентство – це мобільна соціальна група, метою діяльності якої є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві. Навчання у ВНЗ – це період, коли в студента поряд з основним завданням (опанування професії, одержання нових знань, адаптація до нової системи взаємозв'язків) з'являється новий соціально–організаційний вектор: організаційна форма, яка значно відрізняється від попередньої (навчання в школі). Йдеться про нову організацію навчальної діяльності, потребу виконувати нові ролі, висувати нові домагання.

Залучення до студентства сприяє тому, що молода людина опиняється перед необхідністю опанування значного масиву наукової і професійної інформації, стикається з різноманітними (не тільки за спрямованістю, а й належністю до позитивного чи негативного полюсів) типами соціальної поведінки, способами діяльності. Все це висуває перед нею непросто завдання – „обрати для себе те, що найбільшою мірою сприяє її подальшому поступу, допоможе зорієнтуватися у власній ... діяльності, набути якостей, які забезпечували б її мобільність як суб'єкта власної життєдіяльності” [8, с. 20].

Проблема навчання і виховання студентської молоді сьогодні належить до фундаментальних у педагогічній, соціальній, політичній, культурній сферах суспільного життя. Оскільки „всі перетворення, що відбуваються в суспільстві взагалі, та в одній з найскладніших і людиномістких з них – у сфері освіти, зокрема, зосереджується на особистості – головній дійовій особі та суб'єктові суспільно–історичного процесу” [6, с.4].

Проблеми оптимізації діяльності вищих навчальних закладів набули досить широкого висвітлення в науковій літературі. А.Верхола, В.Загвязинський, О.Мороз, І.Зязюн, М.Євтух, О.Леонтьєв, В.Пехота, Л.Хоружа, С.Сисоєва та ін. у своїй науковій діяльності звертаються до обґрунтування шляхів удосконалення навчального процесу у вищій школі. Формування у студентів професійної готовності стало предметом вивчення Н.Кузьміної, Н.Тализіної, Н.Тарасевич.

У контексті проблеми нашого дослідження актуальними є праці з проблем особистісно орієнтованого виховання, висвітлені в працях Б.Ананьєва, О.Асмолова, І.Беха, Г.Костюка, А.Маслоу та ін.

Безпосередньо аналізу особливостей виховного процесу у вищих навчальних закладах присвятили свої наукові розвідки І.Драгомирова, В.Колечко, Л.Куликова, Г.Михайлишин, І.Липський, П.Лузан, В.Тинний, А.Розенберг, Ю.Сухарников, І.Щеглов. Автори наголошують на необхідності внесення певних змін як до його змісту, так і до засобів реалізації, перегляду усталених підходів до взаємовідносин у системі „викладач – студент”, усуненні наявної заідеологізованості, безособовості виховання, впровадженні інноваційних форм і методів реалізації цього процесу.

Темпи розвитку українського суспільства актуалізують проблему формування в студентів системних уявлень про сучасний світ, його цінності, спадкоємність минулого, теперішнього та майбутнього, формування здібностей розуміти зумовленість соціальних процесів, подій і явищ. Це завдання може бути вирішене за умов сформованості в майбутніх фахівців суспільствознавчих цінностей.

Специфіка виховання суспільствознавчих цінностей студентства як соціальної групи полягає в урахуванні соціокультурної сфери формування особистості та особливостей навчальної та виховної діяльності у ВНЗ. Водночас не можна не зважати на те, що внаслідок політичних та соціально–економічних реформ відбулося розшарування суспільства, що виявилось в зростанні економічної нерівності, відсутності інтересу, зокрема, у студентської молоді, до подій суспільно–політичного, економічного та культурного життя країни. Серед студентів спостерігається поширення настроїв індивідуалізму, „відходу” в приватне життя. На перше місце в шкалі цінностей виходить особистісний і матеріальний добробут незалежно від методів його досягнення. Надзвичайно збільшилася сфера впливу кримінальних структур і, як наслідок, значне зростання в суспільстві злочинності, особливо серед студентської і непрацюючої молоді [13].

На актуальності цієї проблеми акцентує увагу Г. Золотухін, зазначаючи, що серед побічних і відтермінованих наслідків „демократичних перетворень” – періодичне загострення етнічних,

релігійних, мовних конфліктів; нетерпимість і відчуження людей від держави, екстремістські настрої та активізація ультра націоналістичних угруповань, прояви антисемітизму і міграція населення, хронічне відчуття нерівності й несправедливості, поширення пияцтва і наркоманії, зростання злочинності. „Масове невдоволення рівнем життя призводить до втрати віри в ідеали й цінності суспільства, які, власне, залишаються невизначеними” [5, с.15–16].

Аналіз теоретичних і методичних основ формування навчально–пізнавальної активності майбутніх фахівців здійснений П.Лузан, засвідчує важливість наукового обґрунтування системних засад виховання цінностей у студентів. Дослідниця наголошує на важливості комплексного підходу до виховання особистості, вмінні педагога (викладача) використовувати історико–гносеологічний, діяльнісний, особистісно–розвивальний та системний підходи до вивчення, формування та виховання особистості студента [8].

У дослідженні обґрунтовано педагогічні принципи формування навчально–пізнавальної активності студентів (проблемності, педагогічного стимулювання, оптимальності, орієнтації на майбутню професійну діяльність, динамічності), які можуть слугувати основними правилами активізації навчання у вищих закладах інших типів, зокрема, професійно–технічних, а запропонована модель розвитку навчально–пізнавальної активності може бути використана (з певними корективами) при вивченні дидактичних засад виховання в студентів суспільствознавчих цінностей.

Виявлена й обґрунтована сукупність педагогічних умов підвищення ефективності розв’язання зазначеної П.Лузан проблеми (врахування результатів діагностики пізнавальних здібностей студентів у навчальній праці; систематичне підкріплення мотивації до розвитку мислення, пам’яті, уваги, спостережливості, інтуїції через тренування, вправи; залучення студентів до активного оволодіння знаннями, вміннями та навичками на заняттях через підтримку мимовільної, виховання довільної та післядовільної уваги; формування цінностей, інтересів, норм, установок, взаємин в академічних групах, які сприяють продуктивному навчанню; оптимальне застосування методів навчання, при якому інформаційні, репродуктивні способи навчальної роботи цілеспрямовано змінюються методами продуктивного навчання тощо), має загальний характер і повинен враховуватися при розв’язанні різноманітних питань щодо виховання студентів.

Формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців присвячено працю В.Денисенко [2]. Автором розроблено педагогічну технологію формування цілісної системи професійних цінностей майбутнього вчителя початкових класів, яка за певної адаптації може стати в нагоді при вихованні у студентів технічних вузів суспільствознавчих цінностей.

Проблема формування ціннісно–мотиваційної сфери особистості студента стала предметом наукового вивчення Т.Поснової [11]. Основну увагу дослідниця фокусує на якості політичних знань, що їх отримують студенти у вищих навчальних закладах під впливом навчально–виховного процесу. Реалізація останнього, на її переконання, має базуватися на таких принципах:

- духовності (визнання провідного значення духовних, загальнолюдських цінностей);
- індивідуально–особистісного підходу (визнання неповторності й унікальності кожної особистості, врахування та повага її неповторності);
- єдності свободи і відповідальності (визнання людини суб’єктом власного особистісного розвитку, визнання свободи особистісного вибору й відповідальності за нього самою особистістю) [11, с.136].

Розглядаючи навчально–виховний процес у вищому навчальному закладі крізь призму його впливу на політичну соціалізацію студентів, Т.Поснова формулює низку феноменів, які потребують всебічного врахування для забезпечення його ефективності. До таких феноменів вона відносить:

- інтелектуальну та особистісну готовність до сприйняття нових знань, у тому числі й політичних понять;
- можливість створення умов для формування навичок і принципів орієнтування особистості в соціально–політичному просторі;
- індивідуальні можливості й особливості інтеграції особистості в сферу багатокомпонентних відносин „особистість – освітнє середовище – соціально–політичне середовище” [11, с.137].

Результат політичного виховання студентів убачається Т.Посновою у формуванні особистості, якій притаманні певні позитивні якості:

- розуміння власної сутності як потенціалу постійної само актуалізації та самореалізації;
- критичність, неконформність, самостійність політичного мислення;
- здатність до саморозвитку, самовиховання і політичної освіти;
- висока культура політичного спілкування;
- здатність до оволодіння культурними, моральними та політичними цінностями;

– відчуття внутрішньої свободи та здатність нести відповідальність за власні дії [11, с.137].

У зв'язку з цим нагальною необхідністю є перехід від авторитарної і традиційної концепцій навчально–виховного процесу до концепції гуманістичного, особистісно орієнтованого виховання, яка найбільше відповідає вимогам сьогодення. За такого підходу актуалізується проблема створення таких умов навчання і виховання (впровадження змісту, форм і методів), які „сприятимуть ефективному розвитку та саморозвитку особистості, в тому числі її пізнавальних процесів, особистісних і духовно–моральних якостей, зацікавлення і бажання брати участь у такому навчально–виховному процесі” [7, с.128–129].

У праці В.Долженко проаналізовані студентські цінності, показана їхня роль для життєдіяльності в полікультурному просторі [3].

Автор визначає критерії, які певною мірою характеризують рівні сформованості в майбутніх фахівців загальнолюдських і національних цінностей. До них належать:

– об'єктивні критерії – суспільна активність студента, соціальний статус студента в групі (соціометрія), відсутність між особистісних конфліктів в академгрупі;

– суб'єктивні – ступінь задоволеності професією (індекс задоволеності професією, коефіцієнт задоволеності й значущості), задоволеність своїм становищем у групі, задоволеність ставленням до навчання в групі, володіння методами навчальної самоорганізації, рівень сформованості професійної спрямованості;

– суб'єктивно–об'єктивні – ступінь близькості ціннісних орієнтацій студента й групових ціннісних орієнтацій, успішність навчання, рівень згуртованості колективу, адекватність розуміння студентами сутності й змісту загальнолюдських і національних цінностей, бажання активно проявляти себе в навколишній дійсності, прагнення до самовиявлення й самоствердження в ній.

У праці Л.Панченко [10] обґрунтовується думка, згідно з якою визначальними напрямками соціальної динаміки цінностей молоді є перехід від тоталітарних до демократичних пріоритетів; від економічного централізму до ринкових відносин; від моноідеологізму до реального плюралізму думок, поглядів, мислення і дії; від „бездержав'я” до патріотично усвідомлених національних інтересів державності. Доведено, що соціальна динаміка базових напрямів нової парадигми цінностей здійснюється суперечливо й непослідовно. Суперечності цього процесі розгортаються як за лінією самовизначення різноманітних груп молоді (студенти, робітнича молодь, молода творча еліта тощо), так і за кількістю представників цих груп, які дотримуються принципів нової парадигми цінностей.

На основі проведеного дослідження автор доходить висновку, що поряд із ціннісно–нормативною регуляцією в структурі ціннісної парадигми студентства значне місце посідає ідеал (особистісний, суспільний, соціально груповий, національний та ін.).

Г.Дубчак поділяє структуру ціннісних орієнтацій студентської молоді на три блоки [4].

Ядро ціннісних орієнтацій (1 блок) складають конкретні життєві й загальнолюдські цінності: любов, здоров'я, щасливе сімейне життя, дружба. До середнього статусу (2 блок) належать: матеріально забезпечене життя, наявність друзів, впевненість у собі, пізнання, свобода як незалежність у вчинках. Периферійна частина ціннісних орієнтацій (3 блок) включає такі цінності, як активне діяльне життя, краса природи і мистецтва, творчість. Як показують результати проведеного Г.Дубчак дослідження, більш значущі для реального життя цінності поступово витісняють цінності індивідуального вдосконалення на другий план.

Порівняльний аналіз результатів дослідження дав науковцю змогу констатувати, що в різних групах студентів простежуються певні загальні тенденції: найбільш значущі життєві цінності особистості виявляються найменш доступними для неї, що зумовлює виникнення внутрішньо особистісних конфліктів. Наявність конфлікту в системі цінностей особистості є обов'язковою умовою людської життєдіяльності.

Цікаві результати під час вивчення особливостей самоідентифікації студентів як передумови їхнього самовизначення в сучасному суспільстві одержані О.Стояно. Провідну роль у цьому процесі, на думку дослідника, відіграє ідентифікація юнаків і дівчат себе з родиною, що спрямовує їх на вищі цінності й виступає основним засобом реалізації наступності поколінь, незважаючи на те, що трансформація сучасного суспільства значною мірою знецінила досвід батьків в очах молоді. У дисертаційному дослідженні розкривається сутність таких видів самоідентифікації, як: 1) професійна, 2) сімейна, 3) етнічна, 4) громадянська, 5) регіональна, 6) політична, 7) релігійна, 8) еволюційно–вишарпана, 9) гендерна [12].

У контексті сучасних реалій особливої значущості набуває проблема активного розвитку процесів демократизації особистості. Реальні можливості досягнення цієї мети вбачаються науковцями у відповідній організації навчально–виховного процесу у вищій школі. Адже, як

справедливо стверджує Л.Аза, „коли справа стосується перебудови свідомості та психології людей, виховання може, а іноді навіть і повинне випереджати тенденції, що обумовлюються розвитком суспільства. Але для цього треба мати чітке уявлення про ті різноманітні зв'язки, які виникають між суспільством і особою. Лише за такої умови можна надати належної спрямованості виховному процесові, що здійснюється” [1, с.16].

Таким чином, проведений аналіз наукової літератури щодо виховання у студентів цінностей, зокрема тих, що стосуються суспільствознавчого аспекту, засвідчує, що ця проблема перебуває сьогодні в фокусі дослідників. Одержані ними результати дають змогу ствердити необхідність подальшого опрацювання цих питань, спрямування уваги не лише на констатацію наявного стану, а й на винайдення шляхів розв'язання існуючих проблем. Це спонукає до нового розгляду існуючої системи виховання у вищій школі, пошуку інноваційних методів виховання, спроможних забезпечити потужність цієї системи, її принагідність до комплексного виховання суспільствознавчих цінностей у студентської молоді.

Література

1. Аза Л.В. Воспитание как философско–социологическая проблема. – К.: Наукова думка, 1993.
2. Денисенко В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун–т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2005.
3. Долженко В.О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полі культурному просторі: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 – теорія і методика виховання / Східноукраїнський національний ун–т імені Володимира Даля. – Луганськ, 2006.
4. Дубчак Г.М. Внутрішньо особистісні конфлікти студентів у період навчання у вузі: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / Інститут психології АПН України ім. Г.С.Костюка. – К., 2000.
5. Золотухін Г. Гуманістами не народжуються? // Соціальна психологія. – 2006. – № 2. – С.15–27.
6. Кремень В.Г. Формування особистості в умовах розвитку української державності // Всебічний розвиток особистості студента. – Матеріали науково–практичної конференції / За ред. Д.О.Тхоржевського. – Ірпінь, 2001.
7. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. – М., 1995.
8. Лузан П.Т. Теоретичні і методичні основи формування навчально–пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти / 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти: Автореф. дис. ... д–ра пед. наук. – К., 2004.
9. Музиченко Ю. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів – передумова формування мобільності // Рідна школа. – 2006. – № 9 (20). – С.20–22.
10. Панченко Л.Ф. Формування ціннісних орієнтацій молоді в період системної трансформації українського суспільства: Дис. канд. філос. наук: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2003.
11. Поснова Т. Формування ціннісно–мотиваційної сфери особистості студента // Соціальна психологія. – 2004. – № 2. – С.134–139.
12. Стояно О.О. Самоідентифікація студентства як процес самовизначення особистості в сучасному суспільстві: Дис. ...канд. філос. наук: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Південноукраїнський державний педагогічний ун–т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2004.
13. Щеглов И.А. Политическая социализация в России // Социально–гуманитарный журнал. – 1999. – № 5. – С. 276–283.

Резюме

В статье проведен анализ теоретико–прикладных исследований проблемы воспитания у студентов обществоведческих ценностей в современных условиях.

Ключевые слова: обществоведческие ценности, комплексный подход, профессиональные ценности, политическое воспитание, гуманистическое, личностно ориентированное воспитание.

Summary

The article deals with the results of theoretical and empirical investigations connected with formatting students' social values in modern conditions.

Key words: social values, professional values, political upbringing, personality oriented upbringing.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ УСТАНОВКИ СТУДЕНТА НА ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті визначаються компоненти готовності до здійснення творчої педагогічної діяльності та шляхи їх реалізації в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: творчість, педагогічна творчість, готовність до педагогічної творчості.

У „Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті” визначена головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина. Залежно від того яким буде вчитель, як він засвоїть і використає в своїй діяльності досягнення теорії та практики педагогічної науки залежить рівень розвитку здібностей (у тому числі й творчих) підростаючого покоління, і як кінцевий результат – формування всебічно розвиненої особистості, яка буде здатна робити вибір, швидко діяти в нестандартних ситуаціях, знаходити нові якісні та ефективні шляхи розв’язання життєвих проблем.

У зв’язку з цим на сучасному етапі відбувається підвищення вимог суспільства до творчого потенціалу вищих педагогічних навчальних закладів освіти; активно ведеться пошук оптимальних форм і методів підготовки педагогічних кадрів, готових до професійної творчості, яка сприяє самоактуалізації та самореалізації як вчителів, так і їх вихованців.

Отже, провідною метою професійної підготовки студентів в умовах вищого навчального педагогічного закладу повинно бути формування готовності майбутнього вчителя стати творчою особистістю, що спрямовує свої можливості на засвоєння сучасних освітніх технологій та забезпечує цілеспрямоване формування творчого компоненту всіх без виключення професійних якостей.

У сучасній науковій літературі проблема творчості розглядається у філософському (В.А.Жадько, В.А.Цапок та інші), психологічному (В.В.Андрієвська, Г.Балл, О.В.Киричук, Л.М.Король, О.Н.Лук та інші), педагогічному (В.А.Кан–Калик, М.Д.Нікандров, Я.О.Пономарьов, Н.Ю.Посталюк, С.О.Сисоєва та інші), предметному (в залежності від навчального предмету) і спеціальному (відповідно до вимог кожної конкретної професії) контексті.

На підставі аналізу наукової літератури можна стверджувати, що творчість розглядають як діяльність, що веде до розвитку особистості та її самореалізації в процесі створення матеріальних і духовних цінностей (В.А.Цапок); як мислення і практична діяльність, результатом яких є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження та перетворення матеріального світу або духовної культури (А.Г.Спіркін); як вищий ступінь активності особистості, спрямований на подолання конкретних протиріч з метою пошуку істини (П.Ф.Кравчук) та ін.

Так, автор підручника „Основи педагогічної творчості” С.О.Сисоєва вважає, що творчість окремої людини може бути розглянута у двох аспектах: як сутність якості особистості, в якій відбивається ставлення суб’єкту до самого себе і світу та спосіб її самоствердження; як діяльність певного характеру, яка відбиває вищий ступінь активності людини, спрямованої на подолання певного протиріччя у відповідності з поставленою метою [11, 8]. Деякі науковці зазначають, що творчість не в усіх випадках обов’язково є створенням чогось нового, вона може мати форми рекомбінації певних існуючих і відомих елементів, або бути руйнівною по відношенню до цих елементів (М.М.Поташник) [8, 5].

Отже, відмінності у визначенні поняття „творчості” спричинили різноманітність підходів до розуміння поняття „педагогічної творчості”.

Так, у педагогічному словнику дане поняття визначається як оригінальний і високоефективний підхід учителя до реалізації навчально–виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання й навчання [13, 326].

Окремі науковці розглядають педагогічну творчість як науку про педагогічну систему двох діалектично зумовлених видів людської діяльності: педагогічного виховання і самовиховання особистості в різних видах творчої активності та спілкування з метою всебічного і гармонійного розвитку відповідних здібностей як окремої особистості, так і певного колективу (В.І.Андрєєв, З.С.Левчук) [1, 6], [4, 7]. В.А.Кан–Калик та М.Д.Нікандров розглядають дане поняття як співтворчість в педагогічній дійсності, яка безперервно змінюється, як мистецтво і як конкретизацію педагогічного ідеалу вчителя в системі завдань, що постійно розв’язує педагог в умовах професійної діяльності. При цьому дослідники зазначають, що творча педагогічна діяльність вчителя завжди зумовлюється індивідуально–психологічними особливостями навчально–пізнавальної діяльності

учнів, яка в свою чергу зумовлена рівнем і характером творчої активності вчителя [3, 138]. Поряд з цим, В.І.Загвязинський вважає, що кінцевим результатом педагогічної творчості є формування особистості нової людини, яке здійснюється у відповідності з вимогами суспільства, доведеними наукою закономірностями та принципами, досягненнями передових технологій та власним практичним досвідом вчителів у певних умовах створення нової дійсності [2, 9]. І.П.Раченко розглядає педагогічну творчість як процес створення передового педагогічного досвіду [9, 173]; М.М.Поташник визначає педагогічну творчість виходячи з ідей оптимізації навчально-виховного процесу і вважає, що пошук оптимального педагогічного рішення у конкретній ситуації завжди пов'язаний із творчістю. Крім того дослідник визначає специфічну особливість педагогічної творчості: її об'єктом і результатом є творення людини, а не механізму чи конструкції як у техніці, не образу, як у мистецтві. Саме тому, на думку автора, робота педагога стандартною бути не може, тому що перед ним "постає велика кількість важко прогнозуємих, а іноді й непередбачених факторів, які впливають на його діяльність по формуванню творчої особистості вихованця [8, 7]. Дане поняття розглядається Л.І.Рувинським як здатність передбачати, емоційно переживати та оптимально вирішувати завдяки творчій уяві своєрідні проблемні ситуації шкільного життя, особистісні зміни кожного учня, його становлення та подальший розвиток, враховувати виникнення навіть, найнепомітніших позитивних паростків у дитячій психіці, іншими словами, здійснювати опору на позитивне в процесі індивідуального підходу в навчально-виховній діяльності [10, 11]. З.С.Левчук стверджує, що педагогічна творчість – це діяльність, рефлексія якої зумовлює формування особистості учня як суб'єкту життєтворчості. Крім того автор зазначає, що педагогічну творчість завжди супроводжують самопізнання, саморозвиток та самовдосконалення, прагнення до постійного зростання

Вищезгаданий автор С.О.Сисоєва розглядає педагогічну творчість як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому процесі. Дослідник зазначає, що особливістю педагогічної творчості є те, що педагог реалізує свої особистісні і професійні творчі потенції засобом творення особистості дитини, а розвиток його творчого потенціалу зумовлений розвитком творчого потенціалу вихованця. Тому центральною ланкою педагогічної творчості є особистісно-орієнтована розвивальна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу, яка зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямована на розвиток їх творчого потенціалу [12, 37].

Попередній аналіз проблеми дослідження дає підстави зробити певні узагальнення щодо поняття "готовність майбутнього педагога до педагогічної творчості". Зокрема А.К.Маркова визначає дане поняття у вузькому розумінні – це готовність до новаторства, пошуку і знаходження принципово нових, раніше відсутніх і не відображених в літературі задач, засобів і прийомів діяльності (локальних – тих, що стосуються окремих методів і форм або системних – тих, що ведуть до усвідомлення нових, високоєфективних систем навчання і виховання) та в широкому розумінні – це здатність до відкриття вже відомого в науці та практичній діяльності поєднання методів, прийомів та умов їх використання, яка виникає в результаті сформованості дивергентного мислення [5, 57]. Відповідно до визначення М.М.Поташника – це готовність до діяльності, в результаті якої народжується дещо якісно нове, яке має риси неповторюваності, оригінальності та загальноісторичної унікальності [8, 12]. На думку В.А.Кан-Калика, це готовність до діяльності, спрямованої на постійне розв'язання нескінченного ряду навчально-виховних задач при постійній зміні обставин. Під час такої діяльності педагогом розробляються і втілюються в процес спілкування з дітьми оптимальні, органічні методи і прийоми творчої взаємодії [3, 137]. В.С.Шубинський визначає готовність до педагогічної творчості як здатність вчителя до виявлення закономірностей формування творчої особистості та створення умов для її оптимального розвитку в навчально-виховному процесі [14, 14].

У нашому випадку ми відштовхуємось від тлумачення професійної установки як складного особистісного утворення, що виступає умовою й результатом педагогічної діяльності, забезпечує творчий підхід і відповідне вирішення професійних завдань на високому рівні.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури ми можемо дійти висновку що основними компонентами готовності до творчої професійної діяльності є:

1. **Емоційно-вольовий компонент**, оскільки діяльність учителя значною мірою залежить від його вміння володіти відповідною сферою. Емоції педагога виявляються передусім у наперед продуманій поведінці, відповідних емоціях „мажорного” чи „мінорного” характеру. Таке „перевтілення” вчителем здійснюється для того, щоб вплинути на учня, змусивши його пережити ту чи іншу ситуацію. Окрім того йому необхідно виявляти емоції у несподіваних ситуаціях

педагогічного процесу, а це потребує розвинутого педагогічного самовладання та комплексу почуттів і якостей, які є необхідною умовою для формування готовності до здійснення творчого підходу до організації навчального процесу. Зокрема обов'язковими є такі професійні почуття, як любов до дітей, віра в дитину та підтримка найцінніших її якостей, надія на реалізацію цих якостей дитини, співчуття та прийняття її такою як вона є, відчуття моральної відповідальності за майбутнє дитини.

2. Мотиваційний компонент готовності до здійснення творчого підходу в організації навчального процесу полягає у формуванні сукупності стійких мотивів, що визначають активну творчу професійну діяльність. Головне місце у даному випадку посідає спрямованість майбутнього вчителя на здійснення творчої педагогічної діяльності. Спрямованість особистості педагога – це мотиваційна зумовленість його дій, вчинків, усієї поведінки конкретними життєвими цілями, джерелом яких є потреби професійні, морально-етичні, інтелектуальні; потреби у здійсненні цілеспрямованої творчої педагогічної діяльності, ініціативи до використання нових, якісних методів та технологій, винахідливості, професійної компетентності. В результаті задоволення зазначених потреб формуються мотиви, що сприяють здійсненню творчої діяльності:

1. *Безпосередньо-спонукальні мотиви*, основані на емоційних проявах особистості, зокрема мотиви, що сприяють самоствердженню, самореалізації, бажання отримати визнання у галузі професійної діяльності.

2. *Перспективно-спонукальні мотиви* ґрунтуються на розумінні значущості знання взагалі; усвідомлення світоглядного, соціального, практичного значення інноваційних педагогічних знань і вмінь; зв'язок отриманих знань із здійсненням майбутньої творчої діяльності; сподівання на отримання в перспективі нагороди, розвинуте почуття обов'язку, відповідальності.

3. *Інтелектуально-спонукальні мотиви* базуються на одержанні задоволення від самого процесу здійснення творчої діяльності, намагання розширити свій рівень знань, оволодіти вміннями і навичками, захопленість самим процесом здійснення творчої діяльності. Серед інтелектуально-спонукальних мотивів особливе місце посідають інтереси та потреби у здійсненні творчої діяльності. Вирізняють рівні зазначених інтересів та потреб і відповідно до них визначають шляхи і створюють умови для їх формування. Нижчий, елементарний рівень пізнавального інтересу, обумовлюється увагою до конкретних фактів, знань, описів, дій за зразком. Другому рівню властивий інтерес до залежностей, причинно-наслідкових зв'язків, до їх самостійного встановлення. Третій, вищий рівень, виявляється в інтересі до глибоких теоретичних проблем у творчій діяльності з метою засвоєння знань. Сформованість вищого рівня пізнавального інтересу свідчить про наявність потреби здійснювати педагогічну діяльність на якісно новому, творчому рівні (Г.І.Щукіна).

3. Когнітивний компонент готовності до здійснення творчої діяльності передбачає опанування студентами знаннями з усіх предметів і дисциплін, передбачених навчальними планами професійної підготовки вчителя. Зокрема, знаннями класичних теорій навчання та виховання, володіння інформацією про існуючі педагогічні школи та системи, про існуючі способи використання ефективних навчальних методів і прийомів, які використовувались раніше та новітніх концепцій і технологій, що сприятимуть підвищенню ефективності здійснення навчально-виховного процесу в школі та забезпечать реалізацію творчого підходу у професійній педагогічній діяльності.

4. Операційний компонент готовності до здійснення творчої діяльності забезпечує формування професійних вмінь та навичок, які сприятимуть реалізації творчого підходу у навчальному процесі на якісному рівні та забезпечать створення нових, оригінальних прийомів, методів, методик та технологій у педагогічному процесі.

Через педагогічні вміння розкривається структура професійної компетентності педагога, яка є базою для педагогічної творчості і передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, інформаційних, розвивальних, а також комунікативних умінь.

Аналітичні складаються з умінь: аналізувати педагогічні явища, тобто розчленовувати їх на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву тощо); осмислювати роль кожного елемента у структурі цілого і у взаємодії з іншими; знаходити в педагогічній теорії положення, висновки, закономірності, що відповідають логіці даного явища; правильно діагностувати педагогічне явище; формулювати стрижневе педагогічне завдання (проблему); знаходити нестандартні способи оптимального його вирішення.

Прогностичні вміння пов'язані з управлінням педагогічним процесом і передбачають чітке уявлення у свідомості вчителя, який є суб'єктом управління, мету його діяльності, спрямовану на очікуваний результат: вміння здійснювати цілепокладання; передбачення можливих відхилень і небажаних явищ; визначення етапів педагогічного процесу; приблизна оцінка передбачуваних витрат засобів, праці і часу учасників педагогічного процесу;

Проективні вміння забезпечують конкретизацію цілей навчання та виховання і поетапну їх реалізацію. Проективні вміння включають: переведення цілі і змісту освіти та виховання у конкретні творчі педагогічні завдання; обґрунтування нестандартних способів їх реалізації; планування змісту і видів інноваційної діяльності учасників педагогічного процесу з урахуванням їх потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, власного досвіду і особистісно-ділових якостей; планування індивідуальної роботи з учнями; планування змісту взаємодії учасників педагогічного процесу.

Рефлексивні вміння мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій щодо реалізації творчого підходу в організації навчального процесу. Для педагога важливо встановити рівень результативності (позитивної чи негативної) власної творчої діяльності. У процесі такого аналізу визначається: правильність постановки цілей, їх трансформації у конкретні завдання; адекватність комплексу визначених завдань наявним умовам; відповідність змісту діяльності вихованців поставленим завданням; ефективність застосовуваних методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності; відповідність застосовуваних організаційних форм віковим особливостям учнів, рівневі їх розвитку.

Інформаційні вміння пов'язані не тільки з безпосереднім викладом навчальної інформації, а й з методами її отримання та обробки: вміння доступно викладати навчальний матеріал, логічно правильно будувати процес передачі навчальної інформації, використовуючи творчі методи, прийоми та їх поєднання: оперативно змінювати (у випадку необхідності) логіку і спосіб викладу матеріалу, доступно, лаконічно і виразно формулювати питання, ефективно використовувати ТЗН (технічні засоби навчання), сучасні інформаційні технології, мережу Інтернет для здійснення ефективної педагогічної діяльності.

Розвивальні вміння передбачають: визначення "зони найближчого розвитку" (Л.С.Виготський) окремих учнів, класу в цілому; створення проблемних ситуацій і інших умов для розвитку пізнавальних процесів, почуттів і волі учнів; стимулювання пізнавальної самостійності і творчого мислення, потреби у встановленні логічних (окремого до загального, виду до роду, посилення до наслідку, конкретного до абстрактного) і функціональних (причини – наслідку, цілі – засобу, кількості – якості, дії – результату) відношень; формування і постановку питань, які вимагають застосування засвоєних раніше знань.

Комунікативні – це вміння педагогічного спілкування: вміння розподіляти увагу і підтримувати її стійкість; обирати відповідно до класу й окремих учнів найдоцільніші способи поведінки і звертань; аналізувати вчинки вихованців, визначати мотиви, якими вони керуються, їхню поведінку в різних ситуаціях; створювати досвід емоційних переживань учнів, забезпечувати атмосферу благополуччя у класі; керувати ініціативою у спілкуванні, використовуючи для цього багатий арсенал засобів, які підвищують ефективність взаємодії.

Враховуючи недостатній рівень розробки та змістовного аналізу шляхів системного формування цілісного явища готовності до здійснення творчої діяльності, ми пропонуємо наступне їх поєднання:

1. Формування соціальної установки та відповідних ціннісних орієнтацій протягом всього періоду навчання у вищому навчальному закладі, готовності до самовдосконалення, самовиховання (вироблення власних правил поведінки, вибір форм, засобів, методів і прийомів вирішення завдань у роботі над собою).

2. Інформативний шлях забезпечує формування когнітивного компоненту через отримання знань під час аудиторних занять, самостійної роботи студентів, науково-дослідницької роботи під керівництвом досвідчених викладачів, участі в науково-практичних конференціях та через теоретичне обґрунтування ефективності існуючих та створення нових методів, прийомів для здійснення творчої діяльності та ін.

3. Включення студентів у різні види діяльності з елементами педагогічної творчості під час проходження педагогічних практик, котрі забезпечують реалізацію операційного компоненту готовності до здійснення творчої діяльності.

Коротко проаналізуємо можливості кожного виду практики у забезпеченні формування соціально-педагогічної установки студента на творчий підхід до організації навчального процесу.

1. Під час безвідривної педагогічної практики студенти засвоюють роль активного спостерігача. Отже, провідним видом діяльності є дослідницька та прогностична. Під час проходження даного виду практики відбувається переоцінка цінностей, формуються нові соціальні установки та ціннісні орієнтації, спрямовані на формування у студентів потреби здійснювати професійну творчу діяльність.

2. Практика у літніх оздоровчих таборах дозволяє адаптувати наукові засади здійснення виховної, діагностичної, прогностичної та інших видів діяльності до реального досвіду виконання педагогічної діяльності. Під час зазначеного виду практики формуються вміння моделювання програми педагогічного керівництва діяльністю дітей у сфері дозвілля (комунікативні, перцептивні, орієнтаційні та ін.).

3. Навчально–виховна практика в початкових класах відбувається в умовах максимального наближення до реальних вимог до майбутньої професійної діяльності. Під час проходження даного виду практики у студентів формуються аналітичні, прогностичні, проєктивні уміння, здійснюється діяльність щодо навчання управлінню навчально–пізнавальним процесом.

4. Випускна практика студентів у початкових класах здійснюється засобом адаптації професійних видів діяльності на рівні стереотипу та адаптації професійної діяльності, апробації елементарних творчих умінь майбутніх фахівців, та потреби вдосконалювати їх, знаходити найефективніші, тобто ті, які потребують найменшої витрати часу та енергії, але сприяють досягненню найкращого результату. Крім того відбувається спонукання до творчого розв'язання педагогічних завдань, в основі якого лежить віра у можливості учнів, позитивне відношення до педагогічної діяльності, незадоволеність вже досягнутим, потреба у самовдосконаленні та інше; сприяння розвитку тих здібностей, що необхідні для творчої діяльності вміння визначити альтернативу очевидному, аналіз та оцінка різноманітних варіантів, прогнозування ходу педагогічного процесу та можливостей розвитку учнів, висування гіпотез та їх перевірка [2, 29].

У систему професійної підготовки до педагогічної творчості О.М.Пехота пропонує включити використання концепції професійної індивідуальності майбутнього вчителя. Дослідник зазначає, що індивідуалізація підготовки фахівця є важливою умовою розвитку творчої особистості, а формування готовності до самовдосконалення та розвиток особистісних якостей є генеральним напрямом реформування педагогічної освіти [6, 3]. На підставі аналізу педагогічної літератури можна зробити висновок, що готовність вчителя до педагогічної творчості знаходиться у прямій залежності від рівня сформованості його індивідуальності. На підставі цього твердження вважаємо, що кожний викладач, кожний майбутній вчитель повинен стати сам творчою особистістю для того, щоб формувати творчу особистість у своїх вихованців. Тому творча індивідуальність студента і викладача педагогічних навчальних закладів повинна виступати як соціальна цінність, а здійснення професійної підготовки повинно відбуватись на основі індивідуальних планів, щоб не було місця нехтуванню потенційними творчими можливостями, пізнавальною діяльністю, які відіграють значну роль у формуванні творчої особистості майбутнього педагога [7, 107].

Ми погоджуємось з думкою В.І.Загвязинського, який вважає, що практична реалізація процесу формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості можлива лише тоді, коли вищі педагогічні заклади будуть формувати у студентів установку на здійснення педагогічної праці як творчої діяльності, розвивати готовність до постановки та розв'язання задач творчого характеру в навчально–виховній роботі. На його думку, все це досягається за умови просування студента через проміжні етапи на більш високі рівні, яких він виділяє чотири:

1. *Інтуїтивний рівень*. На ньому студент оволодіває певною сукупністю «перед педагогічних» вмінь (вміння вислухати співрозмовника та висловити свої думки, виявляти терпіння та витримку та інше), але часто ще не бачить педагогічного смислу певних ситуацій, діє за інтуїцією, не вміючи пояснити та обґрунтувати свої дії.

2. *Репродуктивний рівень*. Під час діяльності студент не виходить за межі відомих йому правил та інструкцій, надає перевагу роботі за підказкою та перевіреним зразкам та стандартам.

3. *Репродуктивно–творчий рівень*. У студента формується система науково–педагогічних знань, умінь та навичок, які дозволяють у цілому успішно здійснювати викладання, приймати правильні рішення не лише в типових, але й у дещо змінених умовах. Однак в безперервно змінних педагогічних ситуаціях студент ще не вміє приймати оригінальних рішень, і в нього недостатньо розвинена здатність до прогнозування та передбачення результатів своєї діяльності.

4. *Творчий рівень*. Досить яскраво виявляється педагогічна спрямованість особистості, прагнення до пошуків та раціоналізації, добре розвинуті узагальнюючі професійні вміння, в тому числі аналітичні, прогностичні, конструктивні. Засоби розв'язання педагогічних завдань найчастіше є оригінальними, можна відмітити пошук найкращих, а інколи й нових методик, засобів та прийомів педагогічної діяльності [2, 14].

На основі вищесказаного можна зробити висновок, що формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості є об'єктивним творчим процесом, який ґрунтується на таких закономірностях: зумовленість потребами соціально–економічного і культурного розвитку

суспільства, пріоритетними завданнями реформування освіти в Україні; органічне входження в систему професійної підготовки майбутнього вчителя; відповідність змісту, форм і методів формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості сучасному рівню розвитку психолого–педагогічної науки і практики; взаємозумовленість специфіки та закономірностей творчого процесу і особливостей формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1988. – 228 с.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя.–М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
3. Кан–Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Левчук З.С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 1992. – 19 с.
5. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55 – 63.
6. Пехота О.М. Індивідуалізація професійної підготовки вчителя. Автореф. дис. ... д–ра пед. наук. –К., 1997. – 52 с.
7. Пехота О.М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя. // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 106 – 113.
8. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя. – К.: Рад. шк., 1988. – 187 с.
9. Раченко И.П. НОТ учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 237 с.
10. Рувинский Л.И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли. – М., 1983.
11. Семерникова Р.А., Зоц Е.Н., Коломиец Г.В. Организация КТД учащихся. – К.: КГПИ, 1989. – 113 с.
12. Сисоева С.О. Педагогічна творчість: Монографія. – Х. – К.: Каравела, 1998. – 150 с.
13. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1996. – 376 с.
14. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – С. 42 – 60.

Резюме

В статье определяются компоненты готовности к осуществлению творческой педагогической деятельности и пути их реализации в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: творчество, педагогическое творчество, готовность к педагогическому творчеству.

Summary

The components of readiness for realization of creative pedagogical activity and ways of their realization are determined in the conditions of higher educational establishment in the article.

Key words: creation, pedagogical creation, readiness for pedagogical creation.

УДК 378

О.О. Вишник

ЕЛЕМЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Стаття присвячена дослідженню проблеми розвитку творчих умінь у процесі спеціальної підготовки майбутнього педагога. У її змісті особливу увагу приділено визначенню актуальності даного питання на сучасному етапі розвитку суспільства. Автором обґрунтовано зв'язок системи елементів педагогічної творчості з відповідними елементами педагогічної майстерності, що є запорукою формування професійної креативності майбутніх вчителів.

Ключові слова: діяльність, творчість, педагогічна творчість, педагогічна майстерність, елементи педагогічної творчості.

Інтенсивна зміна природних та соціальних факторів, різноманіття новоутворень в усіх сферах життєдіяльності вимагають від сучасної людини прийняття оригінальних, нестандартних рішень, що відповідають суті оновлених соціально–економічних та інших ситуацій. Це співзвучно з думкою

видатного іспанського письменника Балтазара Грасіана, який ще у XVII столітті красномовно і точно відтворив дану закономірність наступними словами: «Нині від одного мудреця більше вимагається, ніж в древності від сімох, і у спілкуванні з однією людиною в наш час треба більше мистецтва, ніж колись з цілим народом» [2, 45].

У даному контексті особливого значення набуває проблема підвищення духовного та творчого потенціалу народу, що активізує питання адекватного розвитку підростаючого покоління як необхідної умови подальшого становлення української нації. Отже, забезпечити підготовку молоді до оволодіння вміннями адекватного реагування на динаміку даних змін покликана відповідно побудована система сучасної освіти.

Ми вважаємо, що кінцевою метою всього навчально-виховного процесу є формування якісної, активної творчої особистості, здатної здійснювати адекватні позитивні зміни у різних сферах суспільного життя.

Загальновідомим є той факт, що творчість учня є дзеркальним відображенням творчості вчителя. Питання підготовки майбутніх педагогів до креативної професійної діяльності набуває особливого сенсу в період інтеграції української освіти у європейський освітній простір. Сучасній школі потрібен учитель з творчим мисленням та креативним практичним потенціалом, здатний реалізовувати їх через комплекс професійних умінь в інтересах розвитку особистості школяра.

На важливість наявності творчих характеристик майбутнього педагога вказували ще К. Ушинський, В. Сухомлинський, А. Макаренко, а також сучасні вчені В. Загвязинський, Ю. Бабанський, Н. Кузьміна, В. Кан-Калік, С. Сисоева. Цими вченими зроблена спроба визначення поняття структури та змісту педагогічної творчості, а також психолого-педагогічних умов її формування та розвитку в процесі підготовки вчительських кадрів.

Проте, аналіз стану професійної підготовки у навчальних закладах різних рівнів акредитації та дослідження досвіду сучасної педагогічної практики дозволили визначити ряд суттєвих причин, які знижують можливість своєчасного розвитку творчого потенціалу працівників освіти. Найважливішими із них ми вважаємо:

- традиційну орієнтацію процесу професійної підготовки на застосування навчальних технологій, що будуються переважно на засадах репродуктивного, класичного підходу;
- недостатня технологічна база організації процесу становлення потенціалу професійних якостей майбутнього креативного педагога;
- відсутність чіткого визначення самого зв'язку елементів педагогічної творчості сучасного вчителя з елементами педагогічної майстерності, який, на нашу думку, є провідним у даному контексті.

Тому проблема розвитку у студентів педагогічної творчості постає не лише як актуальна проблема педагогічної науки та практики, але і як соціальна необхідність.

Мета нашої статті полягає у науковому обґрунтуванні взаємозв'язку між елементами педагогічної майстерності та педагогічної творчості з наступним виділення їх в окрему педагогічну систему.

Для визначення сутності наукових категорій «педагогічна творчість» та «елементи педагогічної творчості» ми розглянули ряд корелюючих з ними понять «діяльність», «творчість», «майстерність».

Загальнонауковий термін «діяльність» тлумачиться як специфічна форма активного відношення людини до оточуючого світу, зміст якої складає його доцільна зміна та перетворення [7, 118].

У філософському розумінні термін «творчість» трактується як діяльність, яка породжує дещо якісно нове, те, що відрізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю [5, 149].

«Майстерність» у філософському значенні визначається як властивість особистості, набута в її досвіді, як вищий рівень професійних умінь, здобутий в даній області на основі гнучких навичок і творчості [5, 66].

Однак, ми в своїй роботі відштовхуємося від твердження, що «педагогічна творчість» — це вищий рівень педагогічної майстерності, який забезпечує створення високоефективних, оригінальних навчально-виховних технологій чи то їх елементів на високому результативному рівні. (Зінченко Н.А.). Ступінь її прояву визначається не тільки особливим характером та нестандартністю визначення педагогічних цілей, але й відповідним процесом їх реалізації.

Недивлячись на те, що більшість дослідників даної проблеми акцентують увагу на «умовному» становищі педагогічної творчості по відношенню до педагогічної майстерності: «Педагогічна майстерність розглядається як досконале творче виконання вчителем професійних

функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально–психологічних умов для становлення особистості кожного учня. Отже, твердження, що творчість є обов'язковою умовою майстерності [6, 106] ми трактуємо як двосторонній зв'язок. В нашій роботі він є ступеневим, що свідчить про наявність елементів педагогічної творчості як на рівні педагогічної майстерності, так і в формі окремого відносно самостійного, більш досконалого явища «педагогічної творчості», яке, таким чином, і являє собою систему більш високого рівня педагогічної майстерності. Елементарний рівень цих педагогічних явищ об'єднує їх та дозволяє розвести змістовні, структурні й суттєві характеристики даних понять для їх глибокого професійного розуміння.

«Елементи педагогічної творчості» — це відносно стабільні, неподільні складові даного явища, що визначають його зміст та забезпечують реалізацію творчих функцій педагогічної діяльності, які можуть бути об'єднані у компоненти за певними спільними ознаками (Зінченко Н.А.).

Керуючись визначеними поняттями, можемо стверджувати, що між елементами педагогічної майстерності та елементами педагогічної творчості існує взаємообумовлений зв'язок, а саме: елементи педагогічної майстерності визначають суттєві та формальні характеристики складових педагогічної творчості, а вони, в свою чергу, свідчать про рівень педагогічної майстерності сучасного вчителя.

Виходячи із визначеної взаємодії, одним із головних завдань представленої нами стратегії є наукове обґрунтування спеціальної системи елементів педагогічної творчості, в основу якої покладено результати дослідження педагогічної майстерності вченими наукової школи академіка А. Зязюна [4, 30].

До них відносяться наступні явища, що забезпечують: гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності; професійну компетентність, професіоналізм; наявність педагогічних здібностей та педагогічну техніку.

За результатами нашого дослідження педагогічна творчість обов'язково включає та забезпечує:

1. Творчу гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності, яка ґрунтується на системному ціннісному спрямуванні професійної діяльності вчителя у формуванні особистості учня через гуманістичні форми креативної реалізації компонентів педагогічної діяльності, нестандартний підхід до визначення її цілей, змісту та засобів. Ця складова реалізується у системі ціннісного забезпечення професійної мотивації, яка сприяє формування стійких інтересів до творчого педагогічного пошуку вчителя під час підготовки та проведення уроків, а також в позаурочний період.

2. Формування творчої компетентності як базового компоненту педагогічної творчості з обов'язковою опорою на професійні знання, вміння та навички реалізації класичних і стандартизованих освітніх технологій, забезпечує визначення їх відмінності від новітніх, оригінальних і нестандартних рішень.

Ця робота спирається: на дослідження, систематизацію та класифікацію педагогічних інновацій на інформаційному, змістовому, методичному і технологічному рівнях; вільне володіння необхідною кількістю спеціальних теоретичних та практичних знань, які забезпечують якісний ріст творчих елементів професійних компетенцій. Вона також спирається: на знання основних ознак, специфіки та педагогічних функцій всіх існуючих засобів, які можуть бути використані у навчально–виховному процесі з метою підвищення рівня його ефективності; на знання стану сучасних наукових досліджень та очікуваних результатів; майстерне оперування цілісною системою загальнолюдських та національних цінностей українського народу тощо. Цей підхід відповідає твердженню А.С.Макаренка, який сказав: «Головне в житті — не самі знання, а та гармонія, яка виявляється, коли знання добре вміщені в душі, та філософія, яка визначає людину, її світогляд» [1, 123].

3. Реалізація вище вказаних елементів забезпечується наявністю гарно розвинених **творчих здібностей**, котрі являють собою систему психічних особливостей особистості педагога, які необхідні для успішного та ефективного здійснення творчої діяльності.

Ними є: творча уява, розстандартизація процесу та результатів сприйняття професійних явищ; нестандартне мислення та оригінальність результатів узагальнення; креативність адаптаційних процесів; новизна теоретичного і практичного конструювання елементів педагогічного процесу та цілісних навчально–виховних систем.

Вказані здібності забезпечують формування й творчу реалізацію вчителями:

- проблемно–пошукового стилю мислення;
- уміння створювати проблемні, нестандартні навчальні й виховні ситуації;
- здатність до прийняття нестандартного рішення;

- оригінальність у всіх сферах педагогічної діяльності;
- наявність творчої фантазії та розвиненої уяви.

Зазначені елементи забезпечують розвиток та вдосконалення специфічних особистісних якостей, які сприяють його творчій самореалізації та забезпечують наявність систематичності творчого пошуку. До них відносяться: сміливість, готовність до ризику, винахідливість, цілеспрямованість, оптимізм, ентузіазм, настирливість, упевненість, кмітливість, інтуїтивне відчуття нового та оригінального та ін.

4. Аналіз творчої педагогічної техніки сучасного працівника освіти, який включає вміння креативно використовувати власний психофізичний апарат з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Це виводить на необхідність оволодіння майбутнім вчителем сукупністю оригінальних психо-емоційних, операційно-поведінкових комунікативних та інших прийомів, які сприяють підвищенню результативності класичних та забезпечують створенню нових навчально-виховних технологій або ж їх елементів на найвищому професійному рівні. До системи творчої педагогічної техніки слід віднести дві групи складників:

Внутрішню творчу педагогічну техніку, яка пов'язана з індивідуальними нестандартними вміннями впливати на самого себе та внутрішній стан особистості учня і колективу; визначає техніку організації контакту; забезпечує управління педагогічним спілкуванням; техніку емоційного навіювання тощо.

Зовнішню творчу педагогічну техніку, яка характеризується здатністю педагога керувати проявами своєї поведінки на рівні майстерності; креативною технікою володіння власним організмом (мімікою, пантомімікою, жестами); доцільне управління власним настроєм, особистими емоціями; своєчасною активізацією творчого самопочуття; опануванням уміння соціальної перцепції; здатністю до імпровізації; високою культурою та технікою мовлення.

Зазначимо, що ці два структурних компоненти творчої педагогічної техніки є нерозривними, а їх поділ є досить умовним, оскільки важливою передумовою творчості педагогічного процесу є забезпечення гармонійної єдності внутрішнього змісту професійної діяльності та його зовнішнього прояву.

Проблема творчого становлення майбутнього педагога досить багатоаспектне явище, і всі його складові неможливо розглянути в контексті даної статті. Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів цього питання.

На наш погляд, не менш важливу роль у підготовці студентів до педагогічної творчості відіграють умови організації процесу професійного становлення: творча співпраця педагога та студента, демонстрація значимості форм творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів для розвитку їх здібностей та обдарованості, застосування проблемних методів навчання, систематичне розв'язування творчих задач, організація самостійної діяльності студентів, створення «ситуації успіху» тощо.

Підводячи підсумки, слід зазначити, що без педагогічної творчості неможливе становлення майбутнього вчителя як творчо мислячого, із сформованими ціннісними орієнтаціями професіонала, готового приймати сміливі та найефективніші рішення у ході непередбачуваних педагогічних ситуацій, котрі виникають у навчально-виховному процесі. З огляду на це, виділення та обґрунтування системи елементів педагогічної творчості є обов'язковим та необхідним при вивченні всіх навчальних дисциплін.

Удосконалення, доповнення та апробація технологічного забезпечення процесу розвитку професійної творчості майбутніх педагогів на даний час являється предметом наших подальших наукових роздумів та пошуків.

Література

1. А.С.Макаренко. Твори в 8 томах. – М., 1986. –Т. 8. – 295 с.
2. Грасиан Б. Карманый оракул. Критикон. – М.: Наука, 1984. – 125 с.
3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн. Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. –2004. – 422 с.
5. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. Учебное пособие. – М.: Высш. школа, 1981. – 175 с.
6. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. – К.: Мілені, 2006. – 346 с.
7. Философский словарь / Под ред. И.А. Фролова. – 5-е изд. – М., 1986. – 590 с.

Резюме

Статья посвящена исследованию проблемы развития творческих умений в процессе специальной подготовки будущего педагога. В её содержании особое внимание уделено актуальности данного вопроса на современном этапе развития общества. Автором обоснована связь системы элементов педагогического творчества с соответствующими элементами педагогического мастерства, которая является гарантом формирования профессиональной креативности будущего учителя.

Ключевые слова: деятельность, творчество, педагогическое творчество, педагогическое мастерство, элементы педагогического творчества.

Summary

The article is devoted to a problem of future teachers creation developing. . It is paid special attention on the vital of this question in the modern life. The author develops and proves special system of elements of pedagogical creation which purpose is formation of professional creation the future teacher.

Key words: activity, creation, pedagogical creation, elements of pedagogical creation.

УДК 378

Є.В. Євець

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті розглянуто проблему фундаменталізації фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в контексті європейської інтеграції нашої країни. На основі аналізу психолого–педагогічної літератури та результатів власних досліджень автор розглядає сутність поняття фундаменталізації як один із принципів розвитку вищої освіти. Доведено, що фундаменталізація фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови має стати важливим об'єктом сучасних наукових досліджень в умовах глобалізації та модернізації освітніх процесів.

Ключові слова: фундаменталізація, євроінтеграція, вища педагогічна освіта, майбутній вчитель іноземної мови, фахова підготовка майбутнього вчителя іноземної мови.

В умовах сьогодення вища педагогічна освіта України забезпечує фундаментальну фахову підготовку студентів згідно з Болонською декларацією, головною ідеєю якої є стандартизація підходів до організації навчального процесу і функціонування вищої школи в Європейському Союзі. Безперечним є той факт, що перспективи розвитку суспільства та вищої педагогічної освіти значною мірою зумовлюють модернізацію освіти, побудовану на принципах фундаменталізації та інтеграції. Крім того, входження України у Європейський освітній простір підвищує попит на знання іноземної мови як засобу передачі інформації. За таких умов підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх вчителів іноземної мови є нагальною проблемою сучасної психолого–педагогічної науки і практики. Тому на сучасному етапі розвитку системи вищої педагогічної освіти виникає об'єктивна потреба в фундаменталізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в контексті євроінтеграції нашої країни.

Метою статті є висвітлення проблем фундаменталізації фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в контексті глобалізації світових освітніх процесів, складовою яких і є саме інтеграція як один із принципів розвитку вищої освіти.

Вихідні концептуальні положення щодо змісту й організації системи вищої освіти ґрунтуються на основних положеннях Великої хартії університетів (Magna Charta Universitatum), матеріалах Міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО “Фундаментальна (природничо–наукова і гуманітарна) університетська освіта”, Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з вищої освіти (1998 р.), Міжнародного конгресу “Університети на порозі третього тисячоліття: проблеми єдності та різноманітності”, Болонського процесу, Лісабонської конвенції про визнання кваліфікацій для системи вищої освіти європейського регіону (1997 р.), Сорбонської декларації щодо узгодження структури системи вищої освіти в Європі (1998 р.), Міжнародної організації праці, Міжнародної організації співробітництва і розвитку освіти (Всесвітня доповідь з освіти ЮНЕСКО, 1998 р.); доповіді Міжнародної Комісії з освіти ЮНЕСКО для XXI століття, 1996 р.), які наголошують на принципах відповідності вищої освіти фундаменталізації професійної підготовки майбутнього

фахівця, її гуманістичної спрямованості, демократизму, безперервності, варіативності та інноваційності тощо.

Як зазначено у Програмі Дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України, яка була затверджена наказом № 49 Міністерства освіти і науки України від 23 жовтня 2004 р., інтеграційний процес полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків в ЄС. У кінцевому результаті такі кроки спрацюватимуть на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграції до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного простору [7, 6–7].

Ми повністю погоджуємося з Н.В.Рассуловою, що процес європейської інтеграції не повинен обмежуватися адаптуванням національного законодавства до стандартів європейського співтовариства, а має охоплювати всі сторони діяльності по входженню України в європейський освітній, економічний, науковий, політичний і правовий простір. Входження України в Болонський процес 19 травня 2005 року слід розглядати в контексті співробітництва й інтеграції з Європою [8, 121 – 123].

Важливим кроком інтеграції освітніх систем України та інших країн СНД в європейський простір, на думку І.С.Каленюк і К.В.Корсака, стала ратифікація розробленої Радою Європи та ЮНЕСКО конвенції про визнання кваліфікацій, які стосуються вищої освіти в Європейському регіоні. Цю конвенцію було підписано 54 державами на дипломатичній конференції в Лісабоні у 1997 році. Її основною метою також стало формування правового поля вищої освіти Європи та полегшення визнання документів про освіту різних країн [3, 27].

Тому, процеси глобалізації освіти, її осучаснення та оновлення відповідно до вимог суспільства, науки, техніки потребують її фундаментальності. В останній час з'явився навіть новий термін “глобальна освіта” (загальнопланетарний глобалізм освіти), яка покликана допомогти світовому суспільству вирішувати глобальні проблеми світу, безпеки, роззброєння, охорони довкілля, ліквідування голоду, безграмотності, міжнародного економічного та інформаційного порятунку, прав людини і прав народів. Мета глобальної освіти визначається як виховання цілісної людини, яка є не тільки носієм науково-технічних, культурних досягнень цивілізації, але й її зберігачем і гарантом фахової підготовки майбутнього вчителя в умовах педагогічного університету.

На підставі аналізу психолого-педагогічної, філософської, соціологічної літератури з проблем розвитку вищої освіти ми дійшли висновку, що фундаменталізація підготовки майбутніх фахівців є дуже актуальною для сьогодення, оскільки інтеграція України у Європейський освітній простір потребує розбудови національної системи освіти на нових теоретико-методологічних засадах (В.П.Андрущенко, С.В.Білевич, О.В.Глузман, С.У.Гончаренко, В.С.Журавський, М.З.Згуровський, В.В.Кінельов, С.М.Ніколаєнко, В.К.Сидоренко та інші).

Так, наприклад, одним із пріоритетних напрямів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні В.К.Сидоренко та С.В.Білевич вважають саме фундаменталізацію фахової підготовки майбутніх спеціалістів [9, 35 – 41]. В.С.Журавський відносить фундаменталізацію до найважливіших рис випереджувальної освіти та ідеї універсума, і трактує її як формування наукової картини світу і системного мислення, інтеграцію природничо-наукової і гуманітарної освіти, інформатизацію освіти тощо [2, 37]. О.В.Глузман вважає, що фундаменталізація є одним із принципів розвитку університетської педагогічної освіти на рівні з інтеграцією, гуманізацією, гуманітаризацією, універсалізацією, педагогізацією, інтелектуалізацією, неперервністю, індивідуалізацією, диференціацією, інноваційністю, національним і регіональним підходом тощо. Фундаментальність означає глибоке засвоєння наукової основної професійної діяльності з практичним оволодінням її, формуванням системи загальнонаукових теоретичних знань, способів діяльності [1, 201].

Аналіз наукової літератури свідчить, що в умовах світових глобалізаційних процесів важливого значення набуває інтеграція як один із принципів розвитку вищої освіти. У науковій літературі термін «інтеграція» трактується як об'єднання, взаємовплив понять і теорій різних галузей знань; як процес відповідної взаємодії між суб'єктом і об'єктом, як характеристика соціалізації особистості учня тощо. Директор Інституту навчальних технологій (США) Р.Мак-Клінток (USA, The Institute for Learning Technologies – URL [http:// w. ilt. columbia. edu /.](http://w.ilt.columbia.edu/)) вказує, що поняття «інтегрований» рідко використовується дослідниками при обговоренні освіти, але вони майже завжди досягають згоди стосовно того, що описується цим терміном. Інтегративна освіта складається з елементів, які студент інтегрує в набір навичок, узгоджень, переконань, що включає ціле (whole); те, що цілісно (integrally) характеризує людину. Людина, яка досягає інтегративної освіти, буде за

висловом психологів «інтегративною особистістю» (an integrated personality) або навіть у більш традиційній термінології «цілісною особистістю» (a person of integrity) [5, 56].

І.М.Козловська вважає, що важливим наслідком інтеграції є те, що вона сприяє узагальненню, ущільненню та зростанню інформаційної ємності наукового знання, тобто окремі поняття, закони й теорії переходять у ранг загальних і дають можливість пояснити більше число конкретних властивостей і зв'язків. На думку І.М.Козловської, методичною закономірністю сучасного змісту вищої освіти є глибока інтеграція різних галузей знань. Цей напрям у педагогічному процесі І.М.Козловська об'єднала у цілісну систему, вивівши поняття “інтегралогія”, як специфічну галузь наукового знання про закономірності, суть та застосування інтеграції [6, 211].

Тому вищу педагогічну освіту в контексті Євроінтеграції можна розглядати як науково обгрунтовану систему, що має власний зміст, структуру, функції й спрямованість на забезпечення єдності освітніх, наукових і процесуальних складових, ресурсів та технологій навчання, які забезпечують цілеспрямований розвиток особистості та фундаментальну професійну підготовку майбутніх вчителів, спираючись на закономірності гармонійного розвитку людини, суспільства і природи з точки зору компетентнісного та технологічного підходів.

На нашу думку, домінуючою тенденцією, результатом і головною метою фундаменталізації фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови має стати: формування нового рівня світогляду креативної особистості майбутнього вчителя та пристосування її до життя в умовах сьогодення на основі розширення філософії вищої освіти; формування готовності майбутнього вчителя до здійснення професійної діяльності, систематичного підвищення фахового зросту згідно з європейськими освітніми тенденціями, до професійного самовизначення, професійної самоактуалізації та професійної самореалізації упродовж життя, здатності до неперервної освіти; формування у майбутнього вчителя нового педагогічного мислення та здатності відповідати сучасним вимогам європейської інтеграції. Саме сформованість інноваційного типу педагогічного мислення забезпечує здатність вчителя до комплексного підходу щодо вирішення нестандартних професійних задач в умовах глобальних перетворень у світі.

У нашому дослідженні ми розглядаємо фахову підготовку майбутнього вчителя іноземної мови, по-перше, як процес, який відображає науково й методично обгрунтовані заходи вищих педагогічних навчальних закладів II–IV рівнів акредитації, спрямованих на формування протягом терміну навчання рівня професійної компетентності особистості майбутнього вчителя іноземної мови з урахуванням сучасних вимог ринку праці; по-друге, як цілісний процес особистісного і професійного становлення фахівця, коли забезпечуються умови для його самореалізації в навчально-пізнавальній і виховній діяльності та подальший розвиток особистісних і професійних якостей, необхідних для виконання певної діяльності, що здійснюється під час навчання, самоосвіти чи професійної діяльності.

Фундаменталізація фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови розглядається як: поглиблена професійна підготовка майбутнього вчителя, що з одного боку поєднує різнобічну гуманітарну і природничо-наукову освіту на основі оволодіння фундаментальними науковими знаннями; а з іншого боку сприяє творчому, інтелектуальному розвитку вчителя; як один із принципів розвитку університетської педагогічної освіти на рівні з іншими фундаментальними принципами організації педагогічної освіти (гуманізацією, гуманітаризацією, інтеграцією, універсалізацією, педагогізацією, інтелектуалізацією, неперервністю, індивідуалізацією, диференціацією, інноваційністю тощо); як умова і основа неперервної професійно-педагогічної освіти та професійної діяльності вчителя.

Фундаменталізація фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови має на меті забезпечення оптимальних умов для: створення внутрішньої потреби у фаховому саморозвитку, самоосвіті та самовдосконаленні майбутнього вчителя; професійної підготовки майбутнього вчителя у сучасних соціально-економічних умовах, яка має ґрунтуватися на новітніх інноваційних технологіях навчання тощо; фундаментальної підготовки конкурентноспроможного фахівця, адаптованого до ринкових і демократичних перетворень, здатного працювати в інформаційно-технологічному суспільстві, глобальному світовому середовищі тощо. Фундаменталізація фахової підготовки сприяє розв'язанню суперечності між об'ємом інформації та її засвоєнням, гармонійної адаптації особистості до змін життя, професійної мобільності (зміна професії та розширення професійних можливостей по двох спеціальностях тощо); підвищенню якості педагогічної освіти відповідно до сучасних вимог; формуванню методологічної культури вчителя.

Фундаменталізація фахової підготовки майбутнього вчителя є основою вищої педагогічної освіти, яка гарантовано забезпечує функції вищої освіти, а саме: системний підхід пізнання дійсності;

функцію довготривалих знань для сприйняття картини світу; функцію цілісного енциклопедичного погляду на світ; функцію забезпечення єдиної наукової культури (єдність природничого та гуманітарного); створення бази професійної культури та професійної майстерності; формування потреби в самоосвіті.

На наш погляд, фундаментальна професійна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови включає три взаємопов'язані складові: професійно–компетентнісну – спрямовану на підготовку майбутніх вчителів до опанування професійними знаннями, виконання професійних функцій, володіння видами професійної діяльності з точки зору компетентнісного підходу; особистісну – спрямовану на підготовку майбутніх вчителів до професійного самовизначення, професійної самореалізації та професійної самоактуалізації упродовж життя з точки зору особистісно–орієнтованого та аксіологічного підходів; технологічну – спрямовану на фундаментальну підготовку майбутніх вчителів іноземної мови засобами сучасних інформаційних технологій навчання, формування її організаційно–методичних умов з точки зору технологічного підходу.

У контексті вищезазначеного, на нашу думку, фундаменталізація фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови набуває ефективності, якщо: теоретико–методологічні засади фундаменталізації університетської педагогічної освіти будуються з урахуванням історичного вітчизняного і зарубіжного досвіду розвитку системи вищої освіти; її результатом і метою є формування нового педагогічного мислення, рівня світогляду креативної особистості майбутнього вчителя та його готовності до здійснення інноваційної професійної діяльності, підвищення фахового рівня, професійної самоактуалізації та самореалізації упродовж життя, здатності відповідати сучасним вимогам європейської інтеграції під впливом глобальних інноваційних та інформатизаційних трансформацій в освітньому просторі. Процес фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов повною мірою залежить від їх індивідуальних особливостей, сформованості рефлексії, творчої активності тощо.

Історико–педагогічний аналіз фундаменталізації фахової підготовки майбутніх учителів свідчить, що на основі синтезу досягнень сучасної педагогічної науки й історико–педагогічного досвіду минулого відбувається науково обґрунтоване прогнозування вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя в сучасних умовах.

Майбутній вчитель іноземної мови у нашому дослідженні розглядається як особистість, яка цілеспрямовано здобуває у вищих педагогічних навчальних закладах II – IV рівнів акредитації кваліфікацію відповідно до певного освітньо–кваліфікаційного рівня в процесі спеціально організованої навчально–виховної діяльності, спрямованої на підготовку до подальшої професійної діяльності вчителя іноземної мови.

Фахова підготовка майбутніх учителів іноземних мов здійснюється педагогічними коледжами, класичними та педагогічними університетами тощо. Студенти, які закінчили педагогічні коледжі і отримали ступень бакалавра, як правило, продовжують свої навчання в умовах педагогічного університету, де мають можливість отримати ступінь спеціаліста або магістра, а потім вступити в аспірантуру. Це доводить актуальність і важливість неперервності освіти. У педагогічних коледжах і університетах студенти також отримують кваліфікацію вчителя початкових класів з правом викладання іноземної мови і вчителя іноземної мови в середній школі. Також існують так звані подвійні спеціальності, як, наприклад, у Київському міському педагогічному університеті імені Б.Д.Грінченка, а саме вчитель української мови, іноземної мови і зарубіжної літератури.

Ми повністю підтримуємо думку А.І.Кіктенко, що студент педагогічного університету одержує вищу педагогічну освіту, яка повинна передбачати фундаменталізацію, гуманізацію, гуманітаризацію і диференціацію професійної підготовки, використання для реалізації цих сутнісних характерних рис професійного становлення майбутнього спеціаліста, інноваційних педагогічних технологій, певних навчальних підходів. Подальшого розвитку і впровадження в практику вимагає науково–методичне забезпечення саме педагогічної підготовки, оскільки треба опанувати системою засобів інформаційного, наукового, методологічного, технологічного і методичного супроводу з метою допомоги студентам в обранні індивідуального професійно–творчого напрямку. Треба здійснювати диференційну підтримку та допомогу у розвитку професійних інтересів майбутніх учителів, своєчасно сприяти їх оптимальному самовдосконаленню. Тому фундаментальність у підготовці вчителя А.І.Кіктенко розглядає як орієнтацію на вияв глибинних суттєвих підвалів і зв'язків між різноманітними процесами оточуючого світу, з одного боку, а з іншого – глибину знань усіх предметів відповідно до обраного фаху. Отже, процес підготовки такого фахівця є дуже складним. По–перше, він повинен бути не байдужим до всього, що відбувається у державі, у розвитку освіти. По–друге, йому слід глибоко розуміти процеси і явища, що визначають сучасне життя та

подальший розвиток науково-технічного та суспільного прогресу. Головні знання та уміння їх використовувати для осмислення цієї складної та суперечливої дійсності надає багатогранна університетська освіта [4, 47 – 48].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної, методичної, соціологічної, філософської, історичної та лінгвістичної літератури показує, що фундаменталізація фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов вважається важливим об'єктом наукових досліджень. Тому особливого суспільного значення набуває фахова підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах вищих педагогічних навчальних закладів. Розв'язання завдань становлення і розвитку вищої освіти в Україні у нових соціально-економічних умовах посилює необхідність розгортання досліджень з педагогіки і психології вищої школи. Тому стратегічні напрями модернізації вищої освіти пов'язані з необхідністю розробки і теоретичного обґрунтування єдиних вимог щодо забезпечення належного рівня фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах педагогічного університету, психолого-педагогічного забезпечення системи ступеневої підготовки педагогів, освітньо-професійних програм вищої педагогічної освіти за відповідним професійним спрямуванням тощо.

За цих умов, метою фундаменталізації фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови на нових законодавчих і теоретико-методологічних засадах є досягнення принципово нового рівня якості фахової підготовки студентів в контексті Євроінтеграції та глобалізації освітнього процесу.

Література

1. Глузман О.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: Монография. –К.: Видавничий центр “Просвіта”, 1996. – 312 с.
2. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження у Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ “Політехніка”, 2003. – 200 с.
3. Каленюк І.С., Корсак К.В. Рух Європи до суспільства знань, Болонський процес і Україна // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С.22 – 28.
4. Кіктенко А.І. Педагогічні проблеми професійної підготовки вчителя в університеті // Наукові праці: Збірник. – Миколаїв: Вид-во МР На УКМА, 2001. – Е. 13: Педагогіка. – С.44 – 48.
5. Клепко С.Ф. Концепція інтегративної освіти. Теорія і практика інтеграції змісту освіти. Освітня програма “Довкілля”. Зб. наук. праць. / За ред. В.Р.Ільченко. – Київ – Полтава: “Довкілля – К”, 2004. – 133 с.
6. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: Дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – К., 2001. – 464 с.
7. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України // Освіта. – 2004. – № 8. – С. 6 – 7.
8. Рассулова Н.В. Інтеграція української вищої школи в загальноєвропейську систему // Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу: Матеріали Першої Всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ, 20–21 лютого 2004 р. / Редкол.: І.І.Тимошенко (голова) та ін. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. – С.121 – 123.
9. Сидоренко В.К., Білевич С.В. Фундаменталізація професійної підготовки як один із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти в Україні // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 35 – 41.

Резюме

В статтє рассмотрена проблема фундаментализации подготовки будущего учителя иностранного языка в контексте европейской интеграции нашей страны. На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов собственных исследований автор рассматривает сущность понятия фундаментализации как один из принципов развития высшего образования. Доказано, что фундаментализация профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка должна стать важным объектом современных научных исследований в условиях глобализации и модернизации образовательных процессов.

Ключевые слова: фундаментализация, евроинтеграция, высшее педагогическое образование, будущий учитель иностранного языка, профессиональная подготовка будущего учителя иностранного языка.

Summary

The article deals with the problem of fundamentalization of vocational training of the future teachers of foreign languages in the context of european integration. Having analysed psychological, pedagogical literature and our researches, the author shows the basic content of fundamentalization as a principle of

developing Higher Education. There has been proved that fundamentalization of vocational training of the future teachers of foreign languages should be an important object of scientific researches in the context of educational globalization and modernization processes.

Key words: fundamentalization, integration, vocational training of the future teachers of foreign languages.

УДК 378

С.В. Шаванов, О.С. Зінченко

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

У статті розкривається проблема формування професійно–психологічної спрямованості особистості педагога. Звертається увага на важливість подолання психологічних бар'єрів у суб'єктів навчально–виховного процесу для ефективного впровадження сучасних освітніх технологій.

Ключові слова: професійна психологічна спрямованість, психологічна компетентність, психолого–педагогічна рефлексія.

Сучасні завдання реформування освіти в Україні та підготовки вчителя вимагають формування у студентів педвузу в процесі професійної підготовки таких особистісних утворень, які б забезпечували високий рівень досягнень у майбутній діяльності, зокрема професійно–педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя, стрижневим компонентом якої є професійно–психологічна спрямованість особистості майбутнього вчителя.

Теоретичними засадами визначення змісту поняття професійно–психологічної спрямованості майбутнього вчителя є тлумачення цього феномена як динамічного психічного утворення, що характеризується усвідомлюваними особистістю домінуючими професійними мотивами, які визначають стійке, активно–дійове, позитивне ставлення особистості до оволодіння психологічними знаннями, навичками, вміннями, до асертивно–педагогічного стилю спілкування у суб'єкт–суб'єктних взаємовідносинах, та яке забезпечує ефективність вирішення виховних, освітніх та розвивальних завдань у майбутній педагогічній діяльності. Професійно–психологічна спрямованість не зводиться до окремих психологічних ознак мотиваційної сфери особистості, а об'єднує кожну з них синергічною взаємодією, має різний ступінь вираженості у кожного, окремо взятого студента–педагога, від якого і залежить ініціація навчально–професійних дій та майбутньої педагогічної діяльності загалом [5].

Професійно–психологічна спрямованість – це основа особистості майбутнього вчителя, від сформованості якого залежить, як саме, яким чином будуть вирішуватися особистістю професійно–педагогічні завдання.

Сучасний розвиток освітньої ситуації в Україні полягає в пошуку ефективних засобів реалізації провідної ідеї реформування системи освіти – ідеї створення оптимальних умов для розвитку особистості, перетворення освіти на дійовий чинник розвитку людини.

Ключова роль у задоволенні вказаних вимог належить педагогу як суб'єкту управління навчально–виховним процесом. Визнання цього положення ініціює посилення уваги з боку дослідників у галузі педагогічної психології до особистості викладача загалом, його психологічної компетентності – зокрема.

Суттєвою передумовою професійного зростання педагога є активна участь його в інноваційних процесах, оскільки останні орієнтовані на якісну зміну системи освіти, її оптимізацію.

У сучасних освітніх технологіях інноваційні процеси носять дискретний, циклічний характер, тісно пов'язаний з життєвим циклом нововведення, та залежать від дії низки психологічних чинників, серед яких головними є:

- готовність студентів до сприяння сучасних освітніх технологій та позитивна мотивація навчальної діяльності в цій ситуації;
- готовність викладачів і студентів до творчої діяльності;
- оптимальний психологічний клімат освітнього процесу та майстерність педагогів;
- врахування психологічних аспектів управління вищим навчальним закладом [1].

У психолого–педагогічній літературі накопичений певний досвід вирішення проблеми підвищення психологічної компетентності педагога, а саме:

– розроблено теоретико–методичні основи формування професійної компетентності, підвищення кваліфікації, розвитку педагогічної майстерності педагога (І.М. Богданова, С.Г. Вершловський, С.Б. Єлканов, І.А. Зязюн, О.В. Киричук, Н.В. Кузьміна, І.А. Колесникова, Г.С. Костюк, К.В. Макагон, С.О. Мусатов, А.Б. Орлов, В.В. Рибалка, В.Я. Синенко, В.А. Сластьонін, Н.В. Чепелева);

– виявлено концептуальні основи інноватики загалом, педагогічної зокрема (О.П. Варламова, П.Н. Завлін, В.І. Загвязінський, І.О. Ільїн, Г.С. Казарян, М.В. Кроз, Є.Ш. Ляська, С.Ю. Марінчак, О.І. Лапін, Л.М. Підлісна, А.І. Пригожин, Б.В. Сазонова);

– розроблено культурологічні та психолого–педагогічні підходи до реформування освіти в контексті сучасного суспільного розвитку (Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Нічкало, Г.Б. Корнетов, А.П. Ліщинський, А.А. Лігоцький, С.О. Мусатов, Живодьор В.Ф., Медведєв І.А.).

Проте у проблемі підвищення психологічної компетентності педагога, зокрема педагога вищого навчального закладу, залишається й досі чимало відкритих питань, яку потребують наукового аналізу.

Когнітивні, емоційно–оцінні та поведінкові характеристики професійно–психологічної спрямованості безпосередньо впливають на активність студента та по–різному проявляються у прагненні до оволодіння психологічними знаннями в навчально–пізнавальному процесі з курсів психології.

Якісно професійно–психологічна спрямованість особистості кожного студента характеризується зв'язком з реальним навчально–пізнавальним процесом із курсів психології та майбутньою професійно–педагогічною діяльністю і характеризується певним рівнем сформованості, усвідомленості та активності.

Аналіз психолого–педагогічної літератури стосовно проблеми формування особистості вчителя та його професійної спрямованості дозволив зробити наступні висновки:

однією із невід'ємних передумов ефективності педагогічної діяльності викладача як суб'єкта професійно–педагогічної діяльності є рівень його психологічної компетентності. Остання розглядається як новоутворення, що породжується внаслідок оволодіння педагогом певним обсягом психологічних знань і технік управління, зокрема стосовно задач удосконалення психолого–педагогічних впливів навчально–виховного змісту;

психологічна компетентність відіграє особливу роль у процесі становлення особистості як суб'єкта управління учінням, що виявляється у змісті і формах здійснюваних нею психолого–педагогічних впливів;

базовими складовими структури психологічної компетентності викладача вищого педагогічного навчального закладу є такі показники, як готовність до психологічного осмислення й вирішення педагогічних ситуацій, активність у інноваційній діяльності, емпатійність, рефлексивність, інтернальність, мотивація досягнення, схильність до професійно–психологічного саморозвитку;

досягнення належного рівня психологічної компетентності прискорюється за умови застосування спеціальних заходів, зокрема, у формі ділових і рольових ігор, завдань, спрямованих на розвиток рефлексивних механізмів, групових дискусій, моделювання конкретних ситуацій, складання психологічних характеристик, обговорення проблеми надійності й прогностичності тих чи тих психологічних засобів діагностики в контексті задач педагогічної психології загалом, проблем вищої школи зокрема [3].

Критеріями сформованості професійно–психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя є мотиви вибору та здобуття професії вчителя; загальна спрямованість навчальної діяльності, інтерес до психолого–педагогічних знань, особливості професійного самовизначення (знання своїх особистісних якостей, усвідомлення вимог вчительської професії та вміння на основі адекватної самооцінки співвіднести їх). мотиваційні характеристики організаторської та комунікативної діяльності майбутнього вчителя, прояв стилю педагогічного спілкування як поведінкового компонента професійно–психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя [5].

Психологічними недоліками діяльності вищого навчального закладу в сучасних умовах є:

– недостатні психолого–педагогічна інформація та характеристики на студентів, які щойно вступили до вищого навчального закладу;

– недостатня увага до особистості студентів під час навчання та оволодіння ними професійними навичками;

– відсутність даних про рівень готовності педагогів до впровадження сучасних освітніх технологій в навчально–виховний процес.

Дослідження особливостей мотивації вибору та отримання професії вчителя студентами педвузу на переломному етапі розвитку освіти в Україні та усвідомлення ними вимог до сучасного вчителя показало:

– наявність широкого діапазону мотивів вибору професії педагога (професійні, предметні, престижні, утилітарно–прагматичні, соціальні, інфантильні, наслідування та відсутність мотивації, тобто випадковість вибору);

– переважання у студентів предметних мотивів та низький рівень їх поєднання з професійними, а значить відсутність установки на роботу в школі;

– падіння, в зв'язку з соціальною ситуацією в країні, питомої ваги мотивів престижності педагогічної професії та появу нової за змістом мотивації вибору професії вчителя – безкоштовність навчання в педвузі;

– зміщення професійних мотивів вибору педагогічної професії до закінчення ВНЗ на нижні ранги, що є свідченням того, що навчально–виховний процес ВНЗ мало впливає на формування професійно–педагогічної спрямованості майбутнього вчителя;

– поверхове усвідомлення студентами вимог до сучасного вчителя, яке проявляється в визначенні ними переважно тих особистісних якостей, які далеко не завжди є першочерговими в діяльності вчителя, та наявності предметних знань;

– низьку обізнаність студентів всіх курсів зі структурою педагогічних здібностей та функціями кожного з їх компонентів в педагогічній діяльності;

– наявність негативних установок на діяльність сучасного вчителя та їх підсилення в зв'язку з набуттям особистого досвіду під час проходження педагогічної практики;

– низький рівень психологічної спрямованості та переважання в ній особистісного змісту над професійним;

– недостатнє розуміння студентами значення психології в професійній підготовці, надання переваги в цьому процесі фаховим знанням та незадоволення існуючою системою психологічної підготовки у ВНЗ.

Оптимальні сучасні процеси в педагогічній діяльності в наш час можуть бути реалізовані при дотриманні обов'язкових вимог і принципів в організації навчально–виховного процесу. Ґрунтуються вони на формуванні сприятливого організаційно–психологічного клімату, створенні відповідних психологічних умов щодо використання сучасних освітніх технологій.

Сучасна практика роботи ВНЗ свідчить про наявність у більшості студентів низького рівня сформованості психолого–педагогічної спрямованості особистості, який характеризується здебільшого ситуативними мотивами вибору професії вчителя, інфантильною спрямованістю навчально–професійної діяльності, недостатнім усвідомленням вимог майбутньої професії та власних особистісних якостей, пасивним ставленням до дисциплін психолого–педагогічного циклу, низькою пізнавальною активністю, недостатнім розвитком мотиваційних характеристик становлення комунікативних та організаторських умінь, схильністю до авторитарного стилю педагогічного спілкування [5].

Мета формування і розвитку професійно–психологічної спрямованості особистості – оволодіння студентом початковими теоретичними психологічними знаннями та практичними методами і методиками побудови спілкування, застосування набутих знань на практиці, у пізнанні себе як суб'єкта, в оволодінні способами формування, розвитку і вдосконалення як інших, так і саморозвитку й самовдосконалення, у формуванні світогляду, переключення загальної спрямованості на активно–діяльнісне професійне самовизначення.

Механізмом формування професійно–психологічної спрямованості майбутніх педагогів в умовах ВНЗ виступає психолого–педагогічна рефлексія особистості кожного студента, що детермінує готовність до осмислення необхідності й важливості психологічних знань для педагога як спеціаліста, а підвищення її рівня можливе за умов докорінної зміни негативних, деструктивних установок та підвищення психолого–педагогічної рефлексії особистості студента через проведення цілеспрямованої роботи по самопізнанню засобами психології та формування в майбутніх педагогів стійких переконань у необхідності і важливості психологічних знань.

Психологічні чинники ефективного впровадження сучасних освітніх технологій впливають не тільки на збереження вже наявного досвіду, а на його трансформацію й перехід в іншу якість. Тут

неминучими є ризик неоптимальності або навіть нежиттєздатності запропонованого, необхідність ревізії застарілих норм і ролей, а доволі часто – кардинальна їх зміна. Для виявлення останніх необхідне впровадження експертних систем (оцінок) на кожному з етапів навчання студентів у вищому навчальному закладі.

Роль керівництва закладу освіти в процесі впровадження сучасних освітніх технологій полягає у забезпеченні процесів функціонування освітнього процесу, алгоритмізації задач, подальшому розподілі завдань і делегуванні повноважень, здійсненні виховних і дисциплінарних функцій щодо вироблення у підлеглих відповідних мотивацій, установок до індивідуальної та колективної праці, вихованні моральних цінностей особистості, згуртуванні колективу на основі спільної діяльності для досягнення поставленої кінцевої мети.

Створення психологічної служби у ВНЗ може сприяти вирішенню низки питань, пов'язаних із психологічною готовністю студентів та викладачів вищих навчальних закладів до впровадження сучасних новітніх технологій.

У загальному вигляді функцію психологічної служби у вузі можна визначити як організацію психологічної допомоги студентам та викладачам, аналіз психологічного клімату в колективах та причин часто виникаючих (типових) труднощів; проведення тестових досліджень; створення для керівництва вузу пропозицій по подоланню виявлених недоліків. Психологічна допомога здійснюється через консультування (студентів і викладачів) та професійну орієнтацію (студентів). Остання включає в себе, насамперед, проблеми вибору професійної кар'єри та шляхів підготовки до неї, що в свою чергу передбачає виявлення та врахування індивідуальних особливостей студентів.

Консультування може стосуватися як безпосередньо проблем навчання (адаптація до нових форм проведення занять, труднощі із засвоєнням матеріалу, формування учбових навичок, організація учбової діяльності та ін.), так і особистих проблем (емоційне перевантаження, конфліктні ситуації, підвищена тривожність та ін.) [4].

Отже, головними психологічними умовами підготовки суб'єктів навчально-виховного процесу до ефективного впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі є:

- інноваційне управління процесом впровадження сучасних освітніх технологій, що базується на новітніх дослідженнях відомих учених у галузі управління;
- робота з практичним моделюванням систем впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі та їх ефективним впровадженням;
- вдосконалення науково-методичного супроводу впровадження сучасних освітніх технологій в навчально-виховний процес вищого навчального закладу;
- науково обґрунтована психологічна підготовка студентів для сприйняття навчального матеріалу на сучасному технологічному рівні.

Література

1. Дзюба Л.А. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі: Дис. ... канд. психол. наук 19.00.07 – К., 2003.
2. Медведєв І.А., Живодєр В.Ф. Образование и производство – взаимосвязь и взаимозависимости // Бизнесинформ. – 2006. – №12. – С. 17–21.
3. Полуніна О.В. Психологічна компетентність викладача вищого педагогічного навчального закладу як чинник успішності управління процесом учіння студентів: Дис. ... канд. психол. наук 19.00.07 – К., 2004
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
5. Яремчук С.В. Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя: Дис. ... канд. психол. наук 19.00.07 – К., 1999.

Резюме

В статтє раскрывается проблема формирования профессионально-психологической направленности личности педагога. Обращается внимание на важность преодоления психологических барьеров у субъектов учебно-воспитательного процесса для эффективного внедрения современных образовательных технологий.

Ключевые слова: профессиональная психологическая направленность, психологическая компетентность, психолого-педагогическая рефлексия.

Summary

The article deals with the problem of forming the professional psychological oriented teaching. It gives us importance and shows the ways of over coming the psychological difficulties in educational upbringing process. The importance of modern educational technologies efficient implementation is shown.

Key words: professional psychological orientation, psychological competence, psychological and pedagogical reflection.

УДК 370.642

Г.Л. Рурик

КОНФЛІКТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ОДНА ІЗ СКЛАДОВИХ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Психологічна безпека у навчальному закладі – одна із найбільш актуальних проблем. У період шкільного навчання дуже важливими для дитини стають позитивні емоції у спілкуванні з однолітками, вчителями. Для досягнення психологічної безпеки, а також для встановлення ефективних позитивних взаємин між учителем та учнем, педагогу необхідно не лише бути комунікативно компетентною особистістю, а й бути компетентним при вирішенні конфліктних ситуацій.

Ключові слова: психологічна безпека, конфліктна компетентність, педагогічний конфлікт, педагог, педагогічна діяльність, спілкування.

Психологічна безпека у навчальному закладі – одна із найбільш актуальних та важливих проблем, які необхідно вирішувати психологічній службі. Відповідати вимогам психологічної безпеки значно складніше, ніж безпеці фізичній, тому що чітке усвідомлення наслідків порушених правил психологічної безпеки притаманно небагатьом, крім того, не завжди ці наслідки видимі та очевидні.

Правила психологічної безпеки в умовах навчально–виховного процесу розроблялися у тій чи іншій мірі багатьма вченими. Але надані ними рекомендації розсіяні серед великої кількості різноманітних джерел з педагогіки та психології.

Психологічна служба школи повинна допомагати вчителям, учням та батькам переборювати психотравмуючі ситуації, які можуть у деяких випадках шкодити психіці, якщо несуть у собі надмірні психологічні навантаження, що перевищують можливості психіки щодо самооздоровлення.

У період шкільного навчання дуже важливими для дитини стають позитивні емоції у спілкуванні з однолітками, вчителями.

Мотив встановлення й збереження позитивних взаємин з дорослими є одним із основних, що визначають соціальний розвиток дитини. Тому від педагога у значній мірі залежить те, чи буде дитина життєво компетентною особистістю, чи буде її поведінка адекватною ситуації, чи зможе дитина реалізувати себе у житті. “Виховання та навчання здійснюється тоном розмови вчителя, його оцінками, ставленням до різних людей. Щоб отримати потрібний ефект, необхідно формувати особливі стосунки в системі “вчитель – учень”, розуміти мотиви поведінки дитини, вміти знімати негативне ставлення до навчання, вчителів” [3, с. 22]. Тобто, для встановлення ефективних позитивних взаємин між учителем та учнем, а також для досягнення психологічної безпеки, педагогу дуже важливо бути комунікативно компетентною особистістю. Однією із складових комунікативної компетентності є вміння позитивно розв’язувати конфлікти.

Аналіз психолого–педагогічної, конфліктологічної літератури (Є.Богданов, М.Васильєва, В.Гриньова, А.Деркач, О.Дубасенюк, В.Зазикін, Л.Карпова, Н.Кузьміна, В.Лозова, А.Маркова, Л.Петровська, В.Сластьонін, М.Чошанов, А.Щербаков та ін.) свідчить, що саме поняття “конфліктологічна компетентність” до недавнього часу (до середини 90–х років минулого століття) не вживалося.

«Конфліктологічна компетентність педагога, – як вказує у дисертаційному дослідженні В. Лукашенко, – включає до себе не лише когнітивну і операційно–технологічну, але й аксіологічну, мотиваційну, рефлексивну, етичну, соціальну і поведінкові складові, завжди має особистісне забарвлення якостями конкретної людини. Конфліктологічна компетентність виявляється, передусім, у діяльності, що має особистісний сенс, універсальне значення, тобто може бути застосована в різного роду професійних і особистісних ситуацій, при розв’язанні широкого кола життєво значущих проблем» [5].

Конфлікт є одним із видів психотравмуючих ситуацій. “Конфліктом називається зіткнення цілей, інтересів, позицій, поглядів, які не обов’язково є протилежними, а частіше за все – лише протистоять один одному у тій чи іншій мірі, причому таке протистояння обов’язково виявляється у діях.” [3, с.8].

Аналіз різних підходів до класифікації конфліктів свідчить, що найбільш поширеною характерною ознакою є розрізнення конфліктів за залученням до них учасників конфлікту, у зв’язку з чим можна виділити дві великі групи конфліктів за участю вчителів, а саме:

- учитель–дорослі (адміністрація, колеги, батьки). Ці конфлікти у науковій літературі називають організаційними (управлінськими, виробничими), оскільки в них учитель виступає як суб’єкт взаємодії всередині організації (навчального закладу). Такі конфлікти можуть бути “вертикальними” (між учителем і адміністрацією – директором, завучем) і “горизонтальними” (між педагогами, між учителем і батьками);

- учитель–учні, або педагогічні конфлікти – конфлікти, що виникають в процесі навчання і виховання [4].

Педагогічні конфлікти мають специфічні особливості, які, на думку М.Рибакової, визначаються такими основними моментами [7]:

- професійна відповідальність учителя за педагогічно правильне розв’язання проблемної ситуації: адже школа – модель суспільства, де учні засвоюють соціальні норми стосунків між людьми;

- учасники конфліктів мають різний соціальний статус (учитель – учень), чим і визначається їх різна поведінка в конфлікті;

- різниця у віці та життєвому досвіді учасників розводить їх позиції в конфлікті, породжує різну ступінь відповідальності за помилки при їх розв’язанні;

- різне розуміння подій та їх причин учасниками (конфлікт „очами вчителя” і „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 під час конфлікту робить їх зі свідків учасниками, а конфлікт набуває виховний зміст і для них;

- професійна позиція вчителя в конфлікті зобов’язує його брати на себе ініціативу в його розв’язанні й на перше місце ставити інтереси учня як особистості, що формується;

- будь-яка помилка вчителя при розв’язанні конфлікту породжує нові ситуації й конфлікти, у які включаються інші учні;

- конфлікт у педагогічній діяльності легше запобігти, ніж успішно розв’язати.

Причини, що викликають конфлікти в освітніх закладах, настільки різноманітні, що їх поки що неможливо строго класифікувати. Серед об’єктивних причин виникнення конфліктів можуть бути і сучасна соціально–економічна ситуація, слабка розробленість нормативних процедур розв’язання соціальних суперечностей, неповна відповідність працівника за професійними, моральними й іншими якостями вимогам до посади, яку він посідає і т. ін. [1; 2; 4].

Аналіз педагогічної практики, наукових праць (А.Анцупов, Є.Богданов, А.Гусева, П.Куконков, В.Лукашенко та ін.) дозволяють зробити висновок, що вчитель є однією з головних діючих осіб конфліктів у школі [1; 2; 4; 6].

З метою психологічної допомоги вчителям, спрямованої на подолання кризових ситуацій, формування ефективності стилю праці і моделі вирішення конфліктних ситуацій, корекції поведінки та стосунків з учнями психологічною службою Миколаївської вечірньої школи № 5 протягом 2002 – 2007 рр. була проведена діагностична та корекційно–просвітницька робота.

Учителям кожен рік пропонувалось відповідати на запитання діагностичної методики Н.Томаса “Оцінка способів реагування у конфлікті”, що була адаптована Н.В.Гришиною, а також анкети «Конфліктні ситуації у педагогічній діяльності». Дані методики дозволяли дослідити загальну картину кореляції результатів, виявити особливості вирішення конфліктних ситуацій, які притаманні саме цьому педагогічному колективу. Усього було отримано 3 результати опитування педагогічного колективу даної школи (за 2002 – 2003 н.р., 2003–2004 н.р., 2007 – 2008 н.р.), усього в корекційно–просвітницькій діяльності брали участь 30 педагогів.

Протягом 2002 – 2007 рр. було опитано більш ніж 200 учнів для перевірки отриманих даних.

Психологічною службою миколаївської вечірньої школи № 5 для здійснення корекційно–просвітницької роботи з педагогами були використані наступні матеріали:

1. Теплякова К. Конфликт и общение: Тренинг для учителей. Одеса: 2001. – 76 с.

2. Сисун М. Конфлікти між учителями і підлітками: Методи їх подолання. // Психолог. 2003. – №5. 2003. (Вкладка).

3. Модуль «Спілкуємось та діємо» з тренінгової програми «Рівний – Рівному».

К.Н.Томас виявив, що для кожної людини у конфліктній ситуації притаманні власні лінії поведінки, тобто визначені установки щодо найбільш ефективної поведінки у конфлікті.

Дана методика відкриває 5 ліній поведінки у конфліктній ситуації:

Уникання – одна із сторін конфлікту відмовляється від досягання власної мети, тому що припинення конфлікту шляхом уникання взаємних контактів є найбільш продуктивним.

Пристосування – коли одна із сторін жертвує власними інтересами, відмовляючись у тій чи іншій мірі від досягнення власної мети, але взаємодія сторін при цьому зберігається.

Суперництво – коли один із опонентів досягає успіху за будь – яку ціну.

Компроміс – коли одна із сторін згодна у чомусь поступитися, за умови, що і інша також поступиться, у результаті чого встановлюється баланс інтересів.

Співробітництво – коли один із учасників конфлікту готовий до сумісного пошуку виходу із даної ситуації, для того, щоб інтереси обох сторін були задоволені у повній мірі.

К.Н.Томас вважає, що „найкращий вихід із ситуації – це співробітництво, але дана стратегія буде ефективною лише тоді, коли конфлікт є предметним і повторюється знову і знову через об’єктивні причини.

Якщо конфлікт випадковий, то найкращий вихід із нього – уникання або пристосування” [3, с.68].

Результати діагностик дали наступні результати:

I. За діагностичною методикою Н.Томаса “Оцінка способів реагування у конфлікті” (адаптована Гришиною Н.В):

1. Стратегія “Суперництво” найменш притаманна для вирішення конфліктів: за весь час досліджень сумарний бал дорівнює 64, а середньоарифметичний – 2,7 (тобто низький рівень вираженості).

2. Стратегія “Уникання” (“Ухилення”) отримала 121 бал (5 – середньоарифметичний показник, що підпадає під визначення середнього рівня вираженості). Цікавий той факт, що у 2005–2006 н.р., коли школа проходила атестацію, ця поведінкова реакція при конфлікті була на дещо вищому рівні – 159 балів (6,6 – відповідно).

3. Стратегія “Пристосування” отримала 160 балів (6,7 – середній, близький до високого рівня вираженості), при чому, знову ж таки, у рік атестації бал середньоарифметичний був вищий – 7.

4. Стратегія “Співробітництво” дорівнює 177 сумарному балу, середньостатистичний показник – 7,4, що відповідає високому рівню. При чому, протягом 2002 – 2007 років даний показник значно виріс: з 4,7 до 7,4 середньоарифметичних балів.

5. Стратегія “Компроміс” якнайбільше притаманна педагогам МВШ№5, тому що протягом останніх років є найбільш вираженою і часто застосованою лінією поведінки: вона набрала 192 сумарних бала, що за середньоарифметичною шкалою відповідає 8 балам – високий рівень вираженості.

II. За анкетуванням «Конфліктні ситуації у педагогічній діяльності»:

1. Основними причинами виникання конфліктів між вчителями та учнями називають: поведінку учнів (голосів у 2003р., 53% – 2005р., 43% – 2007р.); погане відвідування занять (33%; 30%; 30% відповідно); грубість, хамство, брехня (27%; 23%; 20% відповідно); недисциплінованість, неспівпадіння поглядів, нерозуміння (17%; 17%; 13% відповідно); невихованість, негативне ставлення до навчання – (6%; 13%; 6%);

Такі зміни у виборі поведінкових стратегій у конфліктних ситуаціях пояснюються тим, що протягом визначеного вище терміну, із педагогічним колективом школи психологічна служба провела значну кількість розвиваючих і корекційних занять з метою поліпшення ситуації спілкування між вчителями та учнями, підвищення рівня комунікативної компетентності.

III. Анкета: «Конфліктні ситуації у педагогічній діяльності»

№	Питання	2002– 2003 н.р.	2004 – 2005 н.р.	2006 – 2007 н.р.
1.	Основними причинами виникання конфліктів між вчителями та учнями називають:			
	- поведінку учнів;	50%	53%	43%
	- погане відвідування занять;	33%	30%	30%
	- грубість, хамство, брехня;	27%	23%	20%
	- недисциплінованість, неспівпадіння			

	поглядів, незрозуміння; - невихованість, негативне ставлення до навчання; - порушення педагогічної етики вчителем.	17% 6% 6%	17% 13% 17%	13% 6% 30%
2.	Яким чином ви вирішуєте конфлікти з учнями? - бесідою з учнем; - бесідою з батьками; - роблю зауваження, «ставлю на місце»; - приводжу до адміністрації; - використовую деякі психологічні прийоми.	83% 60% 27% 13% 10%	66% 70% 30% 17% 23%	90% 46% 13% 6% 30%
3.	Хто з учасників конфлікту повинен робити перший крок до примирення? - вчитель; - той, хто спричинив конфлікт; - учень.	60% 27% 13%	53% 23% 23%	80% 14% 6%
4.	Як впливає конфлікт на ваші взаємини із людиною, з якою конфліктували? - не впливає; - відчуваю напругу, ображаюсь; - аналізую ситуацію, що склалася.	46% 41% 13%	43% 41% 17%	33% 43% 23%
5.	Чи можете ви реально оцінити власні вчинки і вчинки вашого опоненту? - так; - не завжди; - ні.	46% 13% 41%	30% 17% 53%	53% 27% 20%
6.	Чи часто ви спричиняєте конфлікт? - ні; - не знаю; - рідко; - часто.	53% 17% 13% 17%	60% 6% 6% 28%	46% 6% 17% 69%
7.	Хто частіше провокує конфлікт? - учень; - вчитель; - і вчителі і учні.	93% 3% 3%	90% 6% 3%	70% 13% 17%
8.	Чи може конфлікт мати позитивні наслідки? - так, якщо опоненти зрозуміли один одного; - якщо прийшли до позитивного результату; - ні;	40% 50% 10%	46% 50% 3%	53% 40% 3%
9.	Як часто нетактовність з боку учителя може спричинити конфлікт? - часто; - іноді; - дуже рідко; - ніколи; - завжди.	17% 47% 13% 13% 10%	53% 17% 17% - 13%	60% 28% 13% - -

IV. Анкета «Вчитель – учень»

Продіагностовано всього: 202 учня.

№	Питання, відповідь	2003– 2004 н.р.	2005 – 2006 н.р.	2006–2007 н.р.
1.	Ким для вас є вчитель? - другом; - авторитетною людиною; - радником; - цікавим співбесідником; - сторонньою людиною; - службовцем; - ворогом.	15% 12% 24% 15% 6% 28% -	14% 10% 26% 30% - 60% 10%	22% 9% 34% 25% - 10% -

2.	Чи впливають ваші взаємини із вчителем на знання дисципліни, яку він викладає? - так; - ні; - не знаю.	75% 15% 10%	72% 22% 6%	84% 10% 6%
3.	Наші вчителі заздалегідь можуть визначити успіхи учнів. - так; - ні; - не знаю.	66% 32% 2%	70% 28% 4%	72% 20% 8%
4.	Мені складно налагоджувати відносини із вчителями. - так; - ні; - не знаю.	24% 56% 20%	18% 76% 6%	15% 85% –
5.	Наші вчителі справедливі. - так; - ні; - не знаю.	46% 34% 20%	64% 34% 4%	60% 32% 8%
6.	Вчителям нашої школи не вистачає чуйності у взаєминах з людьми. - так; - ні; - не знаю.	56% 38% 6%	40% 56% 4%	36% 42% 22%
7.	Я задоволений вчителями, з якими співпрацюю. - так; - ні; - не знаю.	54% 38% 16%	64% 32% 4%	68% 40% 2%
8.	Я повністю довіряю вчителям, що викладають в даній школі. - так; - ні; – не знаю.	34% 56% 10%	50% 46% 4%	50% 40% 10%
9.	Вчителі погано відчувають мій настрій. - так; - ні; - не знаю.	36% 48% 16%	54% 38% 6%	54% 34% 12%
10.	Вчителі завжди вислуховують мою думку. - так; - ні; - не знаю.	40%; 48%; 12%	42% 44% 4%	64% 32% 4%
11.	У мене із вчителями ділові стосунки. - так; - ні; - не знаю.	60% 32% 8%	52% 44% 4%	58% 22% 20%

Висновки:

1. Аналіз літературних джерел (С.Богданов, М.Васильєва, В.Гриньова, А.Деркач, О.Дубасенюк, В.Заикін, Л.Карпова, Н.Кузьміна, В.Лозова, А.Маркова, Л.Петровська, В.Сластьонін, М.Чошанов, А.Щербаков та ін.) та матеріалів дисертаційних досліджень (А.Лукашенко, Н.Антонова), а також багаторічні дослідження, проведені на базі Миколаївської вечірньої школи № 5, свідчать про те, що близько 60% педагогів (за дослідженнями, проведеними у МВШ № 5) не мають високого рівня конфліктної компетентності.

2. Необхідно відмітити наявність протиріччя, яке виникло при діагностиці особливостей поведінкових стратегій вчителів у конфліктних ситуаціях: за матеріалами діагностичної методики К.Томаса, більшість вчителів надавало перевагу стратегії «компроміс» та «співробітництво», тоді як

багаторічні спостереження довели, що основними поведінковими реакціями на ситуації конфлікту є «ухиляння» та «суперництво». Лише наприкінці довготривалої просвітницької та корекційної роботи дані, які були отримані в ході опитувань та спостережень за поведінкою всіх учасників навчально-виховного процесу, співпали, і провідними стратегіями поведінки стали «компроміс» і «співробітництво».

3. Корекційно-розвиваючі заняття дали наступні результати:

- підвищився рівень конфліктологічної компетентності вчителів (за результатами опитувань учителів та учнів, спостереженням за учасниками навчально-виховного процесу);
- значно знизилась кількість загострених конфліктів у системі взаємин «учитель – учень», «учитель – учитель», «учитель – адміністрація»;
- за результатами анонімного опитування учнів (Анкета «Учитель – учень») покращилось загальне ставлення учнів до педагогів школи;
- за результатами усного та анонімного письмового опитування вчителів, що брали участь у корекційно-просвітницькій програмі «Конфлікт і проблеми спілкування», набуті знання і вміння допомогли усвідомити і взяти на себе відповідальність за створення конфліктних ситуацій; дана програма сприяла розширенню репертуару поведінкових проявів учителів у конфліктних ситуаціях.

Отже, формування конфліктологічної компетентності передбачає перехід певних знань у надбання особистості, тобто в особистісні якості, й потребує розвитку певних особистісно-професійних умінь, властивостей, якостей учителя. При постійному застосуванні отриманих знань із питань конфліктології, підвищується загальний рівень психологічної компетентності вчителя, покращується загальна атмосфера навчального закладу, знижується вірогідність виникнення психотравмуючих ситуацій.

Література

1. Афонькова В.М. Конфликты в коллективе старшеклассников и пути их преодоления. – М.: Педагогика, 1975. – 78с.
2. Ван Хувик Р. Тренинг разрешения конфликтных ситуаций // Социальный конфликт. – 1994. – № 2. – С.72–94.
3. Дмитриевский В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. – М., 2002.
4. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб: Питер, 2004. – 400 с.
5. Лукашенко А. Дисертаційне дослідження «Педагогічні умови ормування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу», УДК 371.14. + 316.485. 13.00.04. – Харків, 2006р.
6. Пушкарьова Л. «Вивчення емоційного ставлення учнів до вчителів – предметників» //Психолог. 2005. – №5.
7. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
8. Сисун М. Конфлікти між учителями і підлітками: Методи їх подолання. // Психолог. 2003. – №5. (Вкладка).
9. Теплякова К. Конфликт и общение: Тренинг для учителей. – Одеса, 2001. – 76 с.

Резюме

Психологическая безопасность в учебном заведении – одна из серьезных и существенных проблем. В период школьного обучения для ребёнка очень важны позитивные эмоции, которые возникают при общении со сверстниками, учителями. Для достижения психологической безопасности, а также для установления позитивных взаимоотношений между учителями и учениками, педагогу необходимо быть коммуникативно компетентной личностью, а значит эффективно решать конфликтные ситуации.

Ключевые слова: психологическая безопасность, конфликтная компетентность, педагогический конфликт, педагогическая деятельность, общение.

Summary

The article deals with psychological safety at the educational establishment. Where positive emotions in the process of communication with the peers and teacher are very important for the pupil. For reaching this safety the teacher must be a communicative competent personality and must be competent in settling the conflict situations.

Key words: psychological safety, conflict competence, pedagogical activity, communicationh.

СТИМУЛЮВАННЯ СТУДЕНТІВ–ФІЛОЛОГІВ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЕВО–ТВОРЧИХ УМІНЬ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ–СЛОВЕСНИКА

Стимулювання студентів до вдосконалення мовленнєво–творчих умінь є одним із важливих напрямів фахової підготовки учителів–словесників, що сприяє підвищенню рівня професійно необхідних умінь кожного із суб'єктів пізнавально–творчої діяльності, дає можливість працювати в індивідуальному режимі. Основними методами стимулювання є методи емоційного стимулювання, методи стимулювання обов'язку й відповідальності, творчих здібностей і пізнавального інтересу.

Ключові слова: мовленнєво–творчі уміння, пізнавально–творча діяльність, методи стимулювання, пізнавальний інтерес, емоційність навчання.

Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні, згідно з державною національною програмою „Освіта. Україна ХХІ століття”, є формування освіченої, творчої особистості, здатної самостійно мислити, народжувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення. Відтак, мета навчання української мови сьогодні визначається як „...створення умов для формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє виражальними засобами рідної мови, ...уміє орієнтуватися в потоці різноманітної інформації, спроможна вільно, у неповторній мовленнєвій формі виражати власну позицію патріота й громадянина, самостійно визначати цілі самонавчання, самовиховання й саморозвитку...”[6, 60]. Особливої ваги це питання набуває у процесі фахової підготовки студентів–філологів, оскільки формування перелічених умінь є передумовою успіху не лише в навчальній, але й професійній діяльності майбутніх учителів–словесників.

Як показує досвід роботи з першокурсниками, у період адаптації до нових навчальних умов найскладнішою для них є проблема самостійної пізнавально–творчої діяльності. Більшість студентів не знає, як правильно організувати таку діяльність, розподілити свій час, не вміє працювати з різними джерелами інформації, визначати необхідний матеріал і фіксувати його, багато часу в них забирає підготовка домашніх завдань. Ця проблема набула особливої актуальності сьогодні, коли освіта переходить на кредитно–модульну систему навчання, в умовах якої значна частина академічного часу відводиться самостійній та індивідуальній роботі студентів. А тому навчання вже не може здійснюватися за допомогою трафаретних форм, змісту й методів навчання. Сьогодні необхідно спеціальними педагогічними засобами цілеспрямовано й систематично розвивати інтелект студентської молоді, творче мислення, формувати науковий світогляд й активну життєву позицію, що вимагає спеціальної організації навчання, де вони оволодівають науковими знаннями, досвідом емоційно–ціннісного ставлення до світу речей, спілкування і взаємодії.

Реалізація поставлених задач передбачає створення умов для вдосконалення умінь логічно мислити, умінь учитися, умінь самопізнання й саморозвитку особистісних емотивних якостей, а також творчих умінь. Це в свою чергу передбачає перенесення акценту з навчальної діяльності на пізнавально–творчу; перетворення позиції педагога й позиції студента в особистісно–рівноправні позиції людей–співробітників (педагог не виховує, не вчить, а активізує, стимулює намагання, формує мотиви саморозвитку студента, створює умови для самовизначення й самостворення особистості); перехід від суворо регламентованих, контролювальних способів організації педагогічного процесу до розвивальних, що передбачає стимулювання студентів до самостійної творчої діяльності. Такий підхід до організації навчально–пізнавальної діяльності забезпечить формування й розвиток творчої особистості, важливими рисами якої є самостійність в інтелектуально–творчій діяльності, здатність до самоорганізації, саморозвитку, самовиховання.

Проблему розвитку творчих здібностей суб'єктів пізнавальної діяльності порушено в працях філософів (В.Овчинников, Б.Новиков, В.Табачковський, І.Бичко, І.Горак, І.Надольний, М.Горлач, О.Шумилін, Я.Пономарев та ін.). Дослідниками визначено природу творчості, типи і види творчої діяльності як форми пізнання навколишнього світу, передумови творчої самореалізації особистості.

Лінгвістичні й психолінгвістичні передумови розвитку мовленнєво–творчих умінь пов'язані передусім з процесами породження мовлення в контексті питання співвідношення мови й мовлення, мови й мислення. Цей аспект проблеми відображено в працях В.Гумбольдта, Л.Вайсберга, Б.Уорфа, А.Шлейхера, В.Вундта, Б.Крочче, Ф. де Соссюра, М.Мюллера, О.Потебні, Ф.Фортунатова, О.Леонтьєва, Л.Виготського, В.Виноградова, Л.Щерби, В.Русанівського, І. Зимньої, Ф.Бацевича та ін.

На розвитку творчих умінь суб'єктів самостійної пізнавальної діяльності акцентується увага у педагогічних дослідженнях К.Ушинського, В.Сухомлинського, Л.Занкова, В.Давидова, В.Онищука, М.Махмутова, М.Скаткіна, Б.Коротяєва.

Науковці вважають, що творча особистість може бути сформована й розвинена за умов застосування стимулювальних засобів пізнавально-творчої діяльності з урахуванням мотивації навчання (Г.Костюк, П.Підкасистий, Г.Щукіна, В.Заботін, П.Зінченко, З.Калмикова, Т.Кудрявцев).

Не з'ясованими, однак, залишаються питання організації пізнавально-творчої діяльності студентів-філологів з вивчення курсу сучасної української мови. Тому ставимо за мету розкрити методи й прийоми стимулювання майбутніх учителів-словесників до вдосконалення мовленнєво-творчих умінь, які є складовою їх професійної підготовки.

Уміння – це здатність виконувати складну комплексну дію. У педагогіці спостерігаємо різні підходи до визначення цього поняття. Але багато науковців переконані в тому, що вміння є продуктом свідомої діяльності людини, „системою прийомів, що забезпечують готовність і здатність людини свідомо й самостійно, з належною якістю й у відповідний час виконувати роботу в нових умовах”[4, 30]; формою дії – „практичної чи інтелектуальної, характерною особливістю якої є чітке усвідомлення основи дії і самої дії, її складу, структури”[3, 16]; „складним комплексом дій у нестандартних умовах, що формуються на основі включення учнів у творчу діяльність”[10, 22]. Отже, в основу визначення поняття „вміння” покладено здатність людини до творчої діяльності, яка характеризується певним рівнем самостійності й інтелектуальної напруги.

Уміння у своїй основі є творчими діями – вони не можуть автоматизуватися, оскільки являють собою готовність людини до прийняття рішень і творчої їх реалізації в змінюваних (нестандартних) умовах. Уміння включає: 1) знання теоретичних основ дії (поняття, закону теорії); 2) знання способів виконання дії, їх змісту й послідовності; 3) елементи творчості (вирішення проблем, інсайту тощо).

Мовленнєво-творчі уміння виявляються в здатності студента на основі мовної компетенції до продукування висловлювання відповідно до мети спілкування з урахуванням комунікативних якостей мовлення й забезпечуються наявністю в особистості певних мотивів і процесуальних умінь мовленнєвої діяльності. Так, у структурі мовленнєво-творчих умінь виділяються мотиваційний, процесуальний і результативний компоненти. Мотиваційний компонент об'єднує комунікативний намір мовця, задум мовлення і його мотив; процесуальний – програмування мовленнєвої діяльності, лексико-граматичне конструювання висловлювання, перехід до зовнішнього мовлення, аналіз результату висловлювання; результатом творчої діяльності може бути зв'язне висловлювання – обґрунтування шляхів розв'язання лінгвістичної проблеми, узагальнення результатів аналізу мовних явищ, доведення правомірності власних наукових припущень, а також оригінальний текст, побудований з урахуванням комунікативних якостей мовлення відповідно до поставленої комунікативної мети з дотриманням вимог обраного стилю й типу мовлення.

Рівні розвитку умінь творчої діяльності зумовлюють організацію вивчення курсу сучасної української мови з урахуванням пізнавальних можливостей студентів. Зокрема, якщо студенти з IV рівнем розвитку творчих умінь потребують керівництва пізнавальною діяльністю, то студенти з I, II та III рівнями – стимулювальних дій від викладача, щоб підвищити рівень досягнень відповідно до реальних навчальних можливостей.

Спостереження за результатами виконання студентами навчальних завдань з української мови дають підстави для висновку, що значна частина студентів-філологів має початковий і середній рівень сформованості творчих умінь. Такий стан справ вимагає впровадження в процес навчання української мови методів і прийомів стимулювання студентів до вдосконалення мовленнєво-творчих умінь.

Зважаючи на те, що результативність навчального процесу залежить від „дії внутрішніх стимулів і мотивів навчальної діяльності й інтенсивності зовнішніх (суспільних, педагогічних, моральних, матеріальних та ін.) стимуляторів”[8, 122], то одним із важливих етапів у роботі викладача є **стимулювально-мотиваційний**, спрямований на формування позитивної мотивації пізнавально-творчої діяльності студентів. **Мотивом** називають „спонукальну причину дій і вчинків людини”[2, 217]. Під **мотивом учіння** розуміють „внутрішні імпульси, які спонукають учнів до активної пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння й застосування знань, навичок і умінь” [8, 283]. Успішність навчання визначає не сам факт наявності тих чи інших мотивів, а їхній особистісний сенс для студента, самостійність виникнення й виявлення, рівень свідомості й стійкості.

Для того, щоб сформувані такі мотиви, у педагогічній практиці застосовуються різноманітні методи організації й здійснення пізнавально-творчої діяльності, кожен з яких виконує не тільки

інформативно–навчальну, але й стимулювальну функцію. У такому випадку можна говорити про **стимулювально–мотиваційну функцію** кожного з методів навчання.

Ю. Бабанський у загальній системі методів виділяє окрему групу – методи **стимулювання й мотивації** навчально–пізнавальної діяльності, які поділяються на дві великі підгрупи: 1) методи **стимулювання інтересу** до навчання; 2) методи **стимулювання обов'язку й відповідальності** у навчанні [1].

В. Лозова у першій підгрупі виокремлює **метод емоційного стимулювання**, головне завдання якого – забезпечення позитивних емоцій у ставленні до навчальної діяльності, її змісту, форм, методів здійснення. Цьому сприяють: а) створення ситуацій успіху в навчанні (добір низки завдань зростаючої складності, диференційована допомога та ін.); б) заохочення в навчанні (похвала, позитивна оцінка, заохочення до виконання певного виду діяльності або способу тощо); в) використання дидактичних ігор [11, 188–194].

Застосування методу емоційного стимулювання відповідає **принципу емоційності навчання**, який ґрунтується на тому, що в процесі пізнавальної діяльності в учнів виникає певний емоційний стан, почуття, що можуть стимулювати успішне засвоєння знань або заважати йому. Ю. Бабанський визначає його як „принцип послідовного стимулювання мотивації позитивного ставлення школяра до навчання” [1, 36], М. Скаткін – „принцип позитивного емоційного фону навчання” [15, 80], для старшого шкільного віку й студентської молоді він визначається як „поєднання емоційного й раціонального в навчанні” [9, 315]. Головне завдання педагога – викликати емоції, що активізують навчально–пізнавальну діяльність і запобігати появі тих, які негативно позначаються на ній.

Під інтересом розуміють „пізнавальну спрямованість людини на предмети і явища дійсності, пов'язану з позитивним емоційним переживанням” [12, 444], „активне пізнавальне ставлення учнів до навчання” [2, 147] або „форму вияву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності” [13, 146].

Відповідно до емоційного плану вираження інтерес являє собою „емоційно–забарвлене ставлення до навколишнього” [14, 73] „складне емоційне переживання незадоволеності собою, своєю некомпетентністю” [11, 291]. Саме це переживання, що викликає стан внутрішньої напруги, спонукає шукати ключ до розуміння проблемної ситуації, не задовольнятися підказаним ззовні або випадково знайденим способом виходу з неї. Тільки розуміння причин, що зумовлюють виникнення проблеми, знімають внутрішню напругу, породжуючи почуття задоволення виконаною роботою.

Окрему підгрупу методів стимулювання й мотивації навчально–пізнавальної діяльності становлять **методи розвитку творчих здібностей**, серед яких найбільший ефект у навчанні української мови з огляду на психологічний аспект пізнавальної діяльності дають такі методи, як творче завдання, постановка проблеми або створення проблемної ситуації, навчальна дискусія (організація обговорення матеріалу), переведення гри на творчий рівень [11, 194–197].

Важливу роль у стимулюванні творчих здібностей відіграє дослідницький метод навчання. Цей метод, як зазначає С.О.Караман, „використовується для стимулювання творчої діяльності учнів, передбачає формування вмінь набувати знання самостійно. Він включає учнів у процес самостійного творчого пізнання, сприяє формуванню навичок творчої діяльності, створює умови для формування пізнавальних інтересів [5, 26]”.

На самостійну пізнавально–творчу діяльність зорієнтоване навчальне проектування. Воно передбачає розв'язання студентом або групою студентів проблеми й вимагає використання дослідницьких, пошукових, творчих методів і прийомів навчання, а також інтегрування знань, умінь з різних галузей науки й творчості. Завдання проектної технології полягає в тому, щоб стимулювати інтерес до певних проблем, сприяти оволодінню теоретичними знаннями та їх практичному застосуванню. Процес розв'язання пошуково–дослідницьких навчальних завдань виступає потужним стимулом для розвитку почуттів, звернених „всередину”, на самого суб'єкта, а спілкування у процесі розв'язання цих завдань стає джерелом інтенсивного розвитку почуттів, звернених „назовні”, на інших людей. У такому випадку „учіння набуває форми **спілкування**, стимулює розвиток того комплексу почуттів, які визначають моральну сутність особистості” [5, 291]. Крім того, метод проектів сприяє реалізації комунікативної змістової лінії курсу сучасної української мови, яка визначає зміст роботи над формуванням у студентів умінь сприймати усне й писемне мовлення, відтворювати й самостійно будувати висловлювання різних жанрів, які є важливими як у період навчання, так і в процесі майбутньої діяльності.

Спираючись на загальну класифікацію методів стимулювання й методів пізнавально–творчої діяльності у дидактиці, пропонуємо такі методи й прийоми стимулювання студентів до вдосконалення мовленнєво–творчих умінь у процесі вивчення української мови (табл. 1).

Методи стимулювання творчої діяльності

<i>Методи</i>	<i>Прийоми</i>
Методи емоційного стимулювання	Створення позитивного емоційного фону заняття через розв'язання актуальних питань (моральної проблеми), які наявні у текстах різних типів і стилів мовлення, пропонування для лінгвістичного аналізу.
	Забезпечення інтелектуальної підтримки (використання навчальних опорних матеріалів).
	Створення ситуації успіху у навчанні шляхом постановки перспектив, що забезпечується роботою з різнорівневими завданнями та індивідуальними творчими завданнями.
	Заохочення у навчанні (виконання стимулювально-діагностичних тестових завдань).
Методи стимулювання обов'язку і відповідальності	Роз'яснення значимості учіння – забезпечується такими етапами заняття з української мови, як стимулювання та мотивація пізнавально-творчої діяльності.
	Пред'явлення навчальних вимог (їх містять питання для самостійного опрацювання мовної теми, завдання до вправ, тестові завдання для самоконтролю).
	Формування навичок організації, здійснення пізнавально-творчої діяльності та самоконтролю за результатами навчання – забезпечується роботою з начальними матеріалами для самостійного вивчення мовної теми та в процесі колективної роботи з метою взаємонавчання.
Методи стимулювання творчих здібностей	Творче завдання: стилістичний і лінгвістичний аналіз тексту, стилістичне редагування, творче реконструювання, доповнення висловлювань відповідно до комунікативно-риторичних якостей мовлення, конструювання власних висловлювань тощо.
	Створення ситуації творчого пошуку: творче проектування, творче моделювання, лінгвістичне дослідження, лінгвістичний експеримент.
Методи стимулювання пізнавального інтересу	Визначення актуальності навчального матеріалу – забезпечується на етапах стимулювання й мотивації пізнавально-творчої діяльності під час змістового й лінгвістичного аналізу тексту, що містить морально-етичну, екологічну, соціальну, лінгвістичну проблему.
	Використання наочності – опорних матеріалів різного типу й призначення.
	Використання творів мистецтва й літератури – вивчення лінгвістичних одиниць здійснюється на матеріалі текстів різних типів і стилів мовлення
	Використання таких завдань, що вимагають різноманітних методів і прийомів інтелектуальної діяльності: аналізу, порівняння, аналогії, узагальнення, систематизації, абстрагування.
	Зацікавленість у навчанні, емоційність викладання – забезпечується змістом текстів, запропонованих для лінгвістичного аналізу.
	Ефект парадоксальності, проблемність викладання навчального матеріалу – здійснюється на основі протиріч, що містяться у змісті навчальних завдань.
	Навчальні дискусії – обговорення проблемного змісту текстового матеріалу, лінгвістичної проблеми.

Вибір методу навчання залежить від багатьох чинників, зокрема, від типу й мети заняття, структури організації пізнавальної діяльності, від психолого-педагогічних особливостей суб'єктів навчальної діяльності, а також від лінгвістичної специфіки навчального матеріалу.

Література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. – М.: Педагогика, 1979. – 184 с.
4. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика: Уч. пособие. – М.: Просвещение, 1978. – 224 с.

5. Караман С. Технологія навчання української мови в гімназії. Методи і прийоми навчання української мови./ Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – №3. – С.25–28.
6. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – №8.
7. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: ОВС, 2002. – 400с.
8. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 3-є видання, доповнене. – К., 2001. – 608 с.
9. Нечепоренко Л.С. Класична педагогіка: Навч.посібник – Х.: Основа, 1998. – 420 с.
10. Онишук В.А. Типы, структура и методика урока в школе – К.: Рад.школа, 1976. – 184 с.
11. Педагогика: педагогические теории, система, технологии / Под ред. С.А.Смирнова. – М.: «Академия», 1999. – 512 с.
12. Педагогический словарь / Под ред. Г.М. Воловникова. – М., 1960, Т.1 – 774 с.
13. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
14. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтенка. – К.: Вища шк., 1982. – 216 с.
15. Скаткин М.М. Лернер И.Я. О методах обучения. – М., 1965.

Резюме

Стимулювання студентів к удосконавленню мовних творчих умінь являється одним из важнейших направлений профессиональной подготовки учителей-словесников, что содействует повышению уровня профессионально необходимых умений каждого из субъектов познавательно-творческой деятельности, предоставляет возможность работать в индивидуальном режиме. Основным методом стимулирования является метод эмоционального стимулирования, метод стимулирования долга и ответственности, творческих способностей и познавательного интереса.

Ключевые слова: речевые творческие умения, познавательно-творческая деятельность, познавательный интерес, эмоциональность обучения.

Summary

Stimulating students to improve their speech-creative skills is one of the important aspects of philologist-teachers training which promotes improving professionally necessary skills of each subject of the cognitive-creative activity, enables to work individually. The main methods of stimulating are the methods of emotional stimulating, the methods of stimulating duty and responsibility, creative abilities and cognitive interest.

Key words: speech-creative skills, the cognitive-creative activity, the methods of stimulating, a cognitive interest, the emotionality of studying.

УДК 378

Л.О. Базиль

ЗНАЧЕННЯ ЛЕКЦІЙНОГО КУРСУ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

У статті на основі науково-педагогічних досліджень вітчизняних учених визначено можливості лекційного курсу з теоретико-літературної дисципліни у формуванні мовної особистості майбутнього учителя української мови і літератури

Ключові слова: майбутній учитель української мови і літератури, мовна особистість, культуромовна особистість, фахова підготовка, лекція, проблемна лекція.

Сучасна стратегія розвитку українського суспільства в умовах глобалізації й інтеграції України у світовий освітній простір значно підвищує рівень вимог до професійної підготовки фахівців, зумовлюючи зміну освітньої парадигми, перегляд і оновлення змісту навчання, пошук і впровадження таких підходів до навчально-виховного процесу, що сприяли б формуванню творчих особистостей, здатних вирішувати не лише щоденні, а й масштабні завдання, які забезпечують не тільки виживання, а прогрес нації. Оскільки вища педагогічна освіта є головним чинником у формуванні інтелектуального та духовного потенціалу сучасної людини, то такі вимоги ставляться насамперед перед навчальними закладами III – IV рівнів акредитації.

Загальновідомо, що слово є ядром майже усіх видів діяльності особистості, а тому саме належний рівень культури усного і писемного мовлення буде однією з обов'язкових умов успішної діяльності людини у сучасному цивілізованому світі. Та, аналізуючи мовну картину сучасного суспільства, доводиться констатувати, що нині рівень мовлення молоді, зокрема студентів, дуже низький: частими є суттєві порушення мовних норм, мовлення майбутніх фахівців свідчить про недостатній словниковий запас. Майбутні фахівці не вміють повно, правильно, послідовно і логічно сформулювати думку, дібрати влучні вислови, характеризується завантаженістю жаргонізмами, арготизмами й просторічними словами. Мовна розкріпаченість, збільшення помилок під час мовлення, сприяють зменшенню у мовців почуття відповідальності за дотримання норм української мови, що призводить до меншовартості української нації у світовому просторі. Отже, питання формування мовної особистості студента потребує нагального вирішення.

Ще з минулих століть такі видатні учені, як В.Гумбольдт, Л.Ельмслев, В.Звегінцев, Т.Ломтев, О.Потебня та ін. почали досліджувати проблему мови і мовлення; як певну систему мову розглядали О.Ахманова, С.Кацнельсон, І.Бодуен де Куртене, В.Солнцев, Ф.де Соссюр, Л.Щерба та ін.; проблемам норм мовлення присвячені праці Ю.Бельчикова, Н.Бабич, Р.Гельгардта, Л.Граудіна, К.Горбачевич, Є.Істриної, В.Іцковича, В.Костомарова, Л.Крисіна, Л.Мацько, В.Русанівського, А.Струганець та ін.; мовлення як процес аналізували відомі психологи – Л.Виготський, П.Гальперін, М.Гез, М.Жинкін, О.Леонтьев та ін.; процес формування умінь і навичок мовлення розглядається у наукових працях Ю.Азарова, М.Баранова, Є.Ільїна, В.Кан–Калика, Л.Корчагіна, С.Цейтлін; такі вчені, як Г.Богін, С.Єрмоленко, Ю.Караулов, Т.Космеда, О.Семенов, О.Семенов та ін. аналізують національну мовну особистість; у працях М.Вашуленка, О.Горошкіної, Ю.Караулова, Л.Мацько, Л.Струганець та ін. характеризуються окремі аспекти формування культуромовної особистості учня та студента. Разом з тим низка питань, що стосуються формування мовної особистості майбутніх словесників у процесі літературознавчої підготовки, чекають на свого дослідника.

Отже, мета пропонованої статті – на основі науково–педагогічних досліджень українських учених розглянути можливості лекційних курсів у формуванні мовної особистості майбутнього фахівця.

Характеризуючи сучасний стан рідної мови в Україні, зазначимо, що її становище – принизливе: вона існує переважно як навчальний предмет загальноосвітньої та вищої школи, не зовсім відповідає статусу державної, про що свідчать нормативні документи окремих установ, приватних фірм, періодичні видання. До того ж молодь не знаходиться під прямим формуючим впливом україномовного середовища, що спричиняє появу негативної мовної картини сучасного суспільства, якій притаманні суржиковість, багатослів'я, величезна кількість лексичних кальок, жаргонізмів тощо. Такі кризові явища стану існування української мови у громадському середовищі нашої держави пов'язані, на нашу думку, не з мовною системою, а з функціональним аспектом, а саме – з відсутністю у мовців навичок і умінь користуватися величезним лексично–синонімічним та виразно–інтонаційним багатством рідної мови.

Погоджуємося із визначенням української культуромовної особистості, запропонованим відомою дослідницею О.Семенов, яка характеризує таку особистість як особистість з філологічним стилем мислення, широким розвиненим світоглядом, мовними, педагогічними здібностями, гарною дикцією, мовленнєвою моральністю, що закладено в основі культурного потенціалу нації, мовного світобачення і світосприймання.

Важливу роль у формуванні такого фахівця, на нашу думку, відіграють саме лекційні курси. Лекція (від лат. *lectio* – читання), живе слово викладача порівняно з іншими формами організації навчально–виховної діяльності має багато переваг у розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя–словесника, однією зі складових якої є культура мовлення.

З історико–педагогічних джерел відомо, що лекція як форма організації діяльності виникла ще у Стародавній Греції, продовжила розвиватися у Стародавньому Римі. В добу Середньовіччя, коли книга була рідкістю, лекція слугувала основним джерелом здобуття знань студентами (мабуть, тому до нинішнього часу, викладач, готуючись до лекції, звертає увагу на стан навчально–методичного забезпечення дисципліни). Однак в університетах того часу сутність лекції полягала у читанні й конспектуванні лише визнаних церквою джерел. У XVII ст. на противагу лекціям в університетах Англії виникла тьюторська система (метод) навчання, офіційно оголошена частиною англійської університетської системи. Після занепаду першої вищої школи на теренах Східної Європи – Києво–Могилянської академії у 1615 р., із загубленням її професійних педагогічних традицій у Росії у XVII, XVIII і навіть у XX ст. поступово стала чинною лекція у вигляді «зчитування з листка». Своєрідну боротьбу з лекціями такого типу почав М.В.Ломоносов (1711 – 1766 рр.).

Високопрофесійними лекторами свого часу були видатні літературознавці, мовознавці, етнографи, педагоги П.Гулак–Артемівський, Г.Квітка, М.Костомаров, М.Лавровський, М.Максимович, О.Потебня, Ф.Прокопович, І.Срезневський, М.Сумцов та ін. Вони спрямовували власні лекції на «загострення розуму», розвиток інтелектуально–творчого мислення, активізацію пізнавальної діяльності, самостійності, самокритичності студентів. Ще з XIX ст. почали впроваджуватися у лекційні заняття своєрідні «діалоги на лекціях», які мають місце і нині під час лекцій–бесід, лекцій з елементами «мозкової атаки», лекцій–дискусій, лекцій–обговорень, проблемних лекцій тощо.

Традиційна лекція має головним чином монологічний характер: викладач говорить, студенти слухають і конспектують лекційний матеріал, тобто інформація лектора є мовби «остаточною істиною». При проведенні лекційного заняття такого типу значно знижується активність розумової діяльності студентів. З огляду на те, що нинішнє суспільство потребує фахівця нового типу, сучасним вищим навчальним закладам потрібні не традиційні інформаційні лекції, а новітні форми лекцій, як–от лекції–коментарі, проблемні лекції, лекції–діалоги, лекції–дискусії («круглий стіл»), лекції–прес–конференції, в основі яких лежить принцип діалогу (діалогу з епохою, з текстом, з письменником тощо). Нині на лекційному занятті викладач повинен не лише визначити шляхи здійснення усіх видів і форм навчання у вищому навчальному закладі, закласти основи розуміння і ставлення до предмету, а й сприяти формуванню мовної особистості студента, готувати такого фахівця, який матиме ґрунтовні філологічні та психолого–педагогічні знання, розвинене мовне чуття, володітиме художньо–мистецьким потенціалом рідного народу, творчим стилем мислення, навичками ораторського і ділового стилю спілкування, розумітиметься у питаннях історичного розвитку власного народу, дотримуватиметься принципів народної етики і моралі в повсякденному житті, прагнучим до постійного саморозвитку й духовного самовдосконалення.

Розглянемо особливості методики проведення таких занять на матеріалі теоретико–літературного курсу. Погоджуємося з думкою науковців, що лекція у вищому навчальному закладі – це, дійсно, складна форма роботи, оскільки викладачеві доводиться одночасно грати кілька ролей: оратора, якому треба не лише пропагувати літературознавство як важливу наукову галузь, захищати або відкидати концепції і твердження літературних критиків, текстологів, дослідників історії літератури, а й часто переконувати аудиторію в істинності їх поглядів, наводячи ґрунтовні аргументи; вченого, який повинен аналізувати літературознавчі явища і факти, положення, закономірності, спонукати майбутніх фахівців до самостійного наукового пошуку, сприяти їх творчості; педагога, який має бути озброєний матеріалом високої виховної наукової цінності, добре знати аудиторію, володіти дієвою методикою викладання, знати новітні педагогічні технології й уміти їх застосовувати у навчально–виховному процесі; психолога, якому слід відчувати аудиторію в цілому і кожного студента зокрема, а також з метою реалізації головних завдань навчання та виховання використовувати знання людської психіки й етнопсихології. З огляду на зазначене досить вагомим, вважаємо, буде етап підготовки до лекційного заняття. Адже викладачеві доводиться з величезної кількості наявного інформативного матеріалу відібрати найбільш ґрунтовні положення, що відповідають сучасним досягненням літературознавства, сформульовані з урахуванням принципів науковості, правильності, інформативності, складності, емоційності, аргументованості. З огляду на те, що теорія літератури як навчальна дисципліна має узагальнюючий і систематизуючий характер, і читається на випускових курсах, то обов'язковою складовою на етапі підготовки до лекції буде врахування рівня загальноосвітньої й фахової підготовки студентів, орієнтація на їх науковий досвід і наявні знання. Під час підготовки до заняття, звичайно, розробляємо план, розраховуємо час, виділяємо головні думки, приклади, визначаємо етапи лекційного заняття, на яких безпосередньо розвиватимемо культуру мовлення студентів і орієнтовні завдання типу: сформулюйте визначення художнього літературного твору, складіть схему літературознавчого аналізу мистецького явища, побудуйте модель розвитку літературного процесу, проілюструйте реалізацію загально мистецьких законів на конкретних прикладах художніх творів та ін. Крім того, під час підготовки до лекційного заняття з'ясуємо стан навчально–методичного забезпечення з літературознавства у цілому, й окремих розділів цієї наукової галузі, зокрема визначаємо інформаційні джерела, що наявні в електронних бібліотеках та бібліотеці ВНЗа, обов'язково враховуємо складність інформативного матеріалу лекції (однією зі складних тем для студентів Глухівського ДПУ є «Напрями сучасного літературознавства», що передбачає розгляд таких течій, як мультикультуралізм, напрям рецептивної естетики та ін.), психологічно–особистісні особливості аудиторії (орієнтовно визначаємо рівень мовної культури студентів), моделюємо етапи заняття, під час яких спрямовуватимемо дії на розвиток мовлення молоді, з цією метою також визначаємо можливості проведення студентами дослідно–експериментальної роботи (наприклад, експерименти з формою творів, текстом художнього

твору тощо). За умови належної підготовки до заняття, вважаємо, що лекція, дійсно, матиме переваги у формуванні мовної особистості студента порівняно з іншими формами організації освітньої діяльності у ВНЗі:

- 1) емоційно насичена лекція, живе слово викладача, вимовлені з різною інтонацією, мімікою, власне, безпосередньо високий рівень мовленнєвої культури лектора спонукає студентство до підвищення власного мовлення;
- 2) лекційний матеріал, порівняно з підручниками, значно більше насичений аргументами, ураховує новітні наукові досягнення літературознавства;
- 3) на лекційних заняттях викладач має значні можливості щодо урахування специфіки аудиторії, рівня реакції майбутніх фахівців з приводу матеріалу, що повідомляється;
- 4) методично правильно побудована, логічно продумана лекція сприяє формуванню у студентів уміння аргументовано доводити, давати критичну оцінку літературознавчим явищам і фактам;
- 5) ступінь враження від матеріалу, що вивчається, значно зростає завдяки живому слову, інтонації, міміці й жестам викладача;
- 6) лекція відкриває можливості безпосередньої взаємодії лектора зі слухачами, що активізує їх увагу. До того ж залежно від сприйняття аудиторією матеріалу, що подається, викладач має можливість коригувати його під час лекції.

З метою створення відповідного психологічного клімату в аудиторії, актуалізації уваги студентів, розвитку їх комунікативних умінь, і, звичайно ж, отримання оперативного зворотного зв'язку ставимо проблемне запитання. Наприклад, працюючи над темою «Література як різновид мистецтва», спонукаємо студентів до активної діяльності шляхом постановки запитань типу: «Чому мистецтво і наука є формами суспільної свідомості? Якими шляхами здійснюється відтворення реального життя у наукових і мистецьких творах? Які переваги і «недоліки» живопису у порівнянні з літературою? Прослідкуйте розвиток мистецтва від його первинної синкретичної форми? Чому драма виникла раніше за епос?». Під час такого заняття відбувається активне залучення студентів до навчального процесу, до того ж маємо можливість розглянути найбільш важливі питання з теми, визначити зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії.

Досить цікавою і активною формою для студентів є лекційне заняття з елементами колективного дослідження («мозкової атаки»). Так, працюючи над темою «Основи поезики художнього тексту», студенти намагаються дати визначення літературознавчим термінам, дослідити проблему «першотропу», на практичних прикладах визначити роль кожного з засобів увиразнення художнього мовлення, створити яскраві вислови з використанням тропів, стилістичних чи риторичних фігур. Уточнюючи і доповнюючи відповіді, підводимо теоретичну базу під практичний колективний досвід, записуємо висновки на дошці (за традиційної форми лектор викладає сам). Заняття такого типу формують культуру наукової мови (складання визначень термінів), розвивають тезаурус студентів (під час формулювання власних висловів з використанням тропів), удосконалюють навички логічних операцій тощо.

Оскільки студенти часто не вміють читати, то доцільною буде «лекція–тлумачення тексту», основною метою якої є формування у студентів аналітичних навичок. Заняття такого типу дає можливість студентам самостійно тлумачити текст лекції, що сприяє не лише формуванню у майбутніх фахівців навичок аналізу, наукового пошуку, доведення, а й удосконалює культуру мовлення. Зазначений вид лекції доцільно проводити під час опрацювання теми «Літературний художній твір як цілісна система», вивчення якої передбачає визначення принципів, форм і методів роботи над художнім твором, з метою осмислення його як художньої цілісності. Студентам пропонуються основні положення лекції для тлумачення і аргументованого доведення ними на основі наявних знань та власного досвіду. Так, майбутні фахівці тлумачать чому аналіз – умовна логічна операція, що полягає у виділенні змісту і форми художнього твору та визначенні усіх його складових. Далі студенти трактують власне розуміння принципів, видів та шляхів аналізу тексту, з'ясовують особливості структурної побудови твору тощо.

Як показує практика, доцільною є й лекція–дискусія, особливо під час опрацювання теми «Літературний процес. Літературний розвиток», коли студенти на основі власних знань та досвіду можуть подискутувати з приводу міжлітературних зв'язків між митцями рідного слова, визначити спільні для літератур різних народів теми, мотиви, образи, довести, які літературні явища є традицією, а які – новаторством, де бачимо – запозичення, а де – епігонство тощо. Під час заняття можемо не лише використати відповіді слухачів, а й організувати вільний обмін думками, що поживляє навчальний процес, активізує пізнавальну діяльність аудиторії, дозволяє викладачеві

керувати колективною думкою, використовуючи її з метою переконання, долаючи негативні установки і помилкові думки деяких студентів.

Зазначений вид лекції дещо схожий на проблемну лекцію, під час якої включення мислення студентів здійснюємо за допомогою створення проблемних ситуацій. Під проблемними питаннями розуміємо такі питання, що вказують на сутність навчальної проблеми, на сферу пошуку невідомого. Вони спрямовані в майбутнє – у бік пошуку поки що невідомого студенту нового знання, умов або способів діяльності. З метою створення проблемної ситуації найчастіше застосовуємо такі прийоми, як пряма постановка проблеми («Поетика – це розділ теорії літератури чи окрема наукова галузь?»); проблемне завдання у вигляді питання («Дослідіть, як загальномистецький закон катарсису реалізується у трагедії»); повідомлення інформації, яка містить суперечність («Класифікація художніх творів за родами і жанрами непотрібна»); звернення уваги на те чи інше життєве явище, яке потрібно пояснити («Чому не можемо об'єднати в одне дослідження інформацію письменників і психологів про внутрішній стан людини?»); повідомлення фактів, які викликають непорозуміння («Алегорія, символ і підтекст – різновиди металогічного літературно-художнього образу»); постановка питання, на яке повинен відповісти студент, прослухавши частину лекції і зробити висновки («Яка з основних галузей літературознавства, на Вашу думку, виконує найбільшу функцію?», «Яке із запропонованих понять є логічним «художнє мовлення» чи «художня мова?»).

Актуальною у напрямку формування культуромовної особистості, на нашу думку, є методика відомого російського науковця В.Тюпи, який пропонував створювати на лекціях діалогічні ситуації шляхом проблемного викладу матеріалу, а також систематичним обміном між аудиторією та лектором питаннями проблемного характеру. Тобто на початку кожної лекції студентам пропонується завдання у письмовій формі сформулювати питання проблемно-евристичного характеру, які стосуватимуться тих проблем, що порушуватимуться на лекції. Така форма, дійсно, спонукає студента до внутрішнього діалогу з викладачем, концентрує увагу на ключових моментах лекції, активізує процес засвоєння. Доречність поставлених запитань, наукова коректність їх формулювання, глибина проникнення у проблемне поле дисципліни дають можливість аналізувати ступінь засвоєння змісту лекційного курсу, редагувати наступний виклад навчального матеріалу, шукати ефективні шляхи викладання курсу.

Отже, за сучасних умов реформування вищої освіти важливо забезпечити суттєве підвищення рівня лекцій і їх значення у розвитку культури мовлення і наукового мислення студентів. Слід домагатися, щоб лекції мали проблемний характер, відбивали новітні досягнення наукової галузі, сприяли поглибленій самостійній роботі майбутніх фахівців, розвитку їх творчих здібностей.

У межах статті ми розглянули, звичайно ж, далеко не повний перелік можливостей лекційного курсу у напрямі формування мовної особистості майбутнього фахівця й зокрема розвитку його культури мовлення. Дане питання чекає на свого дослідника.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання: Навчальний посіб. – К.: ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку. Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 24.04.05. // Інф. збірник МОН України. – 2005. – №13 – 14. – С. 3 – 16.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006– 384 с.
4. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні. – К., 1995. – 168 с.
5. Головин Б.Н. Основы теории речевой культуры: Уч. пособие. – Горький, 1977. – 64 с.
6. Іванишин В., Іванишин П. Пізнання літературного твору. Метод.посібник для студентів і вчителів.–Дрогобич: Вид.фірма "Відродження", 2003 доступний в електронному режимі <http://www.vesna.org.ua/txt/ivanyshynv/plt.htm>
7. Манак А. Педагогічні інновації та трансформація ролі викладача // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб./ ТМЦ ВО МОН України. – К., 2005. – Вип. 45: Болонський процес в Україні. – Ч. 1. – С. 153 – 163.
8. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
9. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін. / За ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.

10. Палачева В.В. Методика преподавания русской литературы. Кафедра русской литературы и фольклора Кемеровского государственного университета. [http:// literature/ kem.su.ru/](http://literature/kem.su.ru/)
11. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: Монографія.–Суми: ВВП „Мрія” ТОВ, 2005. – 404 с.
12. Семенов О.М., Базиль Л.О. Становлення шкільної літературної освіти в Україні (на матеріалі літературних джерел 20 – 30-х рр. ХХ ст.). – К. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2006. – 222 с.
13. Скнар О. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно–модульної системи // Вища школа. – 2006 – № 3. – С. 33 – 45.
14. Тюпа В.И. Аналитика художественного. Введение в литературоведческий анализ.– М.: Лабиринт; РГГУ, 2001.
15. Тюпа В.И. Методика преподавания литературы.– М.: Лабиринт; РГГУ, 2001. <http://kaftip.newmail.ru/TIUPA.htm>

Резюме

В статье рассматриваются возможности лекционных курсов по теоретико–литературному учебному предмету в процессе формирования речевой личности будущего учителя украинского языка и литературы. С этой точки зрения анализируются такие виды лекций, как проблемная лекция, лекция–дискуссия, лекция–коллективное исследование, лекция–беседа.

Ключевые слова: будущий учитель украинского языка и литературы, речевая личность, культура речи, профессиональная подготовка, лекция.

Summary

The article deals with the possibilities of the theoretical–literary subjects lecture course in the future Ukrainian and literature teacher language personality forming.

Key word: future Ukrainian and literature teacher, language and culture personality, professional training, lecture .

УДК 37.036 (477)

Т.М. Гюльпа

ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовані спроби українських вчених–педагогів першої половини ХІХ століття створити теоретичні основи формування національної самосвідомості особистості у процесі естетичного виховання, наукового обґрунтування її структурних компонентів.

Ключові слова: наукова історико–педагогічна спадщина, формування національної самосвідомості особистості, естетичне виховання підростаючого покоління.

Сучасний рівень розвитку педагогічної науки передбачає утвердження системи загальнолюдських та національних цінностей як провідного чинника національно–культурного відродження.

У “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” (розробленої науковим творчим колективом під керівництвом О.Сухомлинської наголошується: “Національна свідомість та самосвідомість особистості – це усвідомлення себе часткою певної національної (етнічної) спільноти та оцінка себе як носія національних (етнічних) цінностей, що склалися в процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб’єкта соціальної дійсності” [1, 12–13]. Саме національна самосвідомість є зв’язуючою ланкою, що дозволяє особистості відчувати себе частинкою своєї нації, усвідомити свою приналежність до неї. Вона виступає стимулом у пізнанні своєї національної культури, спонукає особистість до збереження та передання прийдешнім поколінням її духовних надбань, естетичних та етичних ідеалів народу. Виховні орієнтири сьогодення спрямовані на формування гармонійно розвиненої творчої особистості на засадах національної самобутності: громадянина незалежної держави, гуманіста, носія духовної культури нації, що передбачає національну спрямованість соціалізації на основі її невіддільності від історичних подій і народних традицій.

Зміст і характер національної самосвідомості багато в чому залежить від способу життя – системи діяльності, що сформувалась на основі певного способу виробництва, зумовленого історичними, природно–географічними, культурними особливостями, притаманними конкретному соціальному організмові.

У першій половині XIX століття ключовим поняттям, що характеризує політичний та культурний рух, стає поняття “національної ідеї”, до найважливіших характеристик якої необхідно віднести з’ясування історичного призначення системи ціннісних орієнтирів, які включають не тільки цінності загальнолюдські, а й органічно доповнюються специфічними елементами, притаманними кожній окремій нації, виробленням і засвоєнням цілого комплексу стійких прагнень, потягів, уподобань, ставленням до інших націй та їх представників [2, 3]. На вирішальну роль почуттів у процесі етнічної самоідентифікації вказує і психолог В.П.Москалець. Він, зокрема, наголошує, що без “любви–самоотожднення” з певною національною культурою та із сприйняттям цієї культури як органічної частини свого “Я” людина не здатна “обирати” і “творити добро” [3, 60–61].

Відомо, що однією з форм суспільної свідомості, котра відтворює людську чуттєвість та виховує ідейно–політичний та моральний зміст почуттів є мистецтво. Його духовний потенціал завжди виступав як “відображення міри втілення ідеї краси у виразності форм та естетичної досконалості всієї структури художнього матеріалу, що взаємопов’язаний з ідеалами Добра та Істини у формі людських почуттів та концептуально–логічного бачення художньої картини світу” [4, 16].

Формування особистості у відповідності з моральними стрижнями нації, що розкривають ставлення людини до суспільства, культури, праці, до самої себе, важкий і довготривалий процес. Він потребує глибокого знання педагогічних та психологічних основ національного виховання, врахування досвіду минулих поколінь, аналіз характерних тенденцій історико–педагогічних процесів.

Розвиток освіти в Україні у XIX столітті був важливим фактором становлення духовного життя. Відкриття Харківського (1805 р.), Київського (1834 р.) університетів, плідна діяльність Ніжинського, Одеського ліцеїв, які відігравали важливу роль у розвитку культуросвітних процесів, сприяли виведенню вирішення проблем формування національної свідомості засобами мистецтва на науково–теоретичний рівень. Відзначаючи основні тенденції й напрямки соціально–економічних перетворень та процесу формування української нації середини XIX століття, дослідники А.Бичко, М.Веркалець, П.Гончарук, Л.Посохова, Т.Грищенко, К.Шамаєва наголошують на тому, що в даний період відбувався процес пробудження національної свідомості, який надав стимулу для розвитку національної культури та естетичної думки.

У центрі уваги науковців того часу (А.Архангельський, А.Гевлевич, К.Зеленецький, П.Лодій, М.Максимович, І.Рижський, П.Білецький–Носенко та інші) були питання походження та сутності мистецтва, формування естетичного смаку й ідеалу, виховної та пізнавальної значущості естетичної творчості, її вплив на формування національної свідомості та інші [5, 112]. Так, П.Білецький–Носенко був одним із перших педагогів України, який досліджував теоретичні питання створення системи естетичного виховання в національній школі. Основні погляди та ідеї щодо вивчення мистецтва у навчально–виховному процесі він виклав у праці: “Про смаки естетичні”. Дослідник вважав, що вчитель може розвинути в кожній дитини її природні здібності й нахили до найвищого рівня. У своїй педагогічній практиці він прагнув сформувати в учнів розуміння прекрасного в житті, мистецтві, літературі, природі на основі оволодіння багатствами національної культури. На думку дослідника, всі уроки та навчальні предмети повинні сприяти всебічному розвитку особистості дитини. Для цього необхідно утвердити в школі справедливе й гуманне ставлення до кожної особистості, дбати про її цілеспрямовану соціалізацію на основі засвоєння вітчизняних та світових естетичних цінностей.

Вагомий внесок у формування елементів національної свідомості на основі опанування естетичними цінностями в Україні в XIX ст. зробили вчені та викладачі вищих та середніх навчальних закладів (О.Бодянский, О. Галич, А. Мерзляков, О. Сомов, І. Срезневський, С. Шевирьов, Л. Якоб та ін.). На думку науковців, формування естетичної культури підростаючого покоління, питання естетичної освіти заслуговують більшої уваги. Вони наголошували, що естетичне виховання в усі часи сприяло піднесенню духовного рівня нації, величі її духу, почуттів, думок [5, 118].

Фундаментальне значення для розвитку естетичного виховання мали думки українських діячів початку XIX століття про велике значення мистецтва в процесі формування особистості. О.Архангельський і І.Богданович ставили питання про важливу суспільну роль мистецтва, його пізнавальне й виховне значення. Вони зазначали, що ознайомлення з кращими зразками своєї національної музичної культури незалежно від жанру, до якого належить той чи інший твір, дає можливість не тільки розвивати естетичний смак, але й здійснювати суттєвий вплив на формування

самосвідомості молоді людини. Особливо важливим при цьому є надання їй можливості самовиразитися через участь у виконавчій творчій діяльності. Сам факт цієї можливості самовираження, самореалізації може орієнтувати на цінності, пов'язані із національними традиціями прагнення до волі, водночас на загальнолюдські цінності, пов'язані вже із громадянськими свободами.

Прогресивні естетичні ідеї пропагував А.Токарев. Він наголошував на великому виховному значенні мистецтва, головне завдання якого полягає в моральному утвердженні людини. Представники Харківської школи В.Джунківський, О.Сомов вважали, що мистецтво – це важливий засіб глибокого пізнання людської природи. Вони були переконані, що призначення мистецтва – у пізнанні, відображенні життя, і закликали за допомогою його вивчати багатогранні явища навколишнього світу. М.Шашкевич наголошував на просвітницькому характері мистецтва, яке розповідає про духовний досвід народу, його місце у світовому культурному просторі, визначає національні особливості розвитку, є часткою системи естетичних цінностей суспільства. На його думку національне музичне мистецтво – це вияв емоційно-чуттєвого змісту людського життя з його різнобарвністю та багатогранністю. Сила його полягає і в глибині вираження, і в різнобічності виявленого, і в ступені емоційного зацікавлення слухача. Тому національне музичне мистецтво виступає важливою характеристикою предметного розкриття внутрішнього багатства нації, а отже, – дієвим засобом в процесі формування національної самосвідомості особистості.

Підсумовуючи думки про значущість мистецтва в культурному становленні особистості, вчені-педагоги П.Сохацький, І.Срезневський, М.Гаврилов у своїх дослідженнях відзначали пізнавально-просвітницьку, морально-перетворюючу, естетико-піднесену функцію мистецтва, його вплив на формування розуму, почуттів, волі.

Цінним для створення системи елементів національної свідомості було те, що більшість науковців першої половини XIX століття, такі як О.Архангельський, М.Бунаков, М.Манасєїна, намагалися вирішити проблему виявлення зв'язків естетичного виховання молоді з духовним розвитком особистості. Вони вважали, що опанування естетичних цінностей впливає на моральні якості людини, і чим вищий рівень культури нації, тим більш відчувається потреба постійного культурно-естетичного зростання. Учені наголошували, що виховне значення мистецтва в тому і полягає – повертати людину до кращого, доброго, розкривати благородство людської душі, невичерпне джерело кращих думок, сподівань, устремлень, тому що людина під впливом мистецтва стає доброзичливою, гуманною, кращою, тобто в мистецтві закладена глибока моральна сила, відбиваються вищі потреби людини, особливості світосприйняття нації.

Науковцями першої половини XIX століття були зроблені спроби визначити поняття естетичної свідомості, що являє собою художньо-емоційне відображення дійсності через естетичні почуття, переживання, смаки, ідеали тощо. Так, обґрунтовуючи необхідність і вагомість естетичного виховання, професор Харківського університету І.Рижський висловив думку про те, що головним завданням цього напрямку є виховання й удосконалення естетичного смаку, поширення його на всі сфери людської діяльності – науку, творчість, мораль, працю, відносини. Критерієм розвиненості естетичної свідомості особистості науковець вважав саме естетичний смак, завдяки якому та творчій фантазії людина створює прекрасні твори, здійснює благородні вчинки. (І.Рижський. Введение в курс словесности. Х. 1806, с. 13.)

Проблемі розвитку естетичних почуттів були присвячені наукові праці О.Новицького. До цієї сфери дослідник відносив емоційно-оцінне ставлення до національних проблем, відчуття своєї приналежності до певної національної спільноти та емоційне переживання цього відчуття. Питання формування естетичних ідеалів підростаючого покоління піднімали К.Блонський, Ф.Тарасевич, А.Могильницький, В.Устіянович та ін.

Однією з важливих наукових проблем першої половини XIX століття, були питання створення системи естетичних цінностей, які є значущими для особистості і регулюють характер її діяльності. А.Павловський, який вважав українську мову головним засобом естетичного розвитку особистості, підкреслював не тільки комунікативні й пізнавальні функції національної мови, але й характеризував її як скарбницю історії, обрядів, духовного життя народу, як засіб створення нових естетичних цінностей [94, с. 138]. Розробляючи питання змісту ціннісних орієнтацій, О.Бодянский, Ю.Венелин, І.Кулжинський, М.Максимович, І.Срезневський, Н.Церетелев та інші відзначали, що мистецтво, особливо народна пісня та вірші, як носії думок і почуттів народу, його мудрощів та звичаїв, здатні впливати на поведінку особи в різних сферах життя, на різних рівнях – від окремого вчинку – до діяльності людини в цілому.

На початку XIX століття також розглядалися питання про естетичний ідеал ученими – педагогами Ріхтером, О.Яновським, Л.Якобом та ін., які під естетичним ідеалом розуміли продукт людської свідомості, яка переробляє враження досвіду особистості і є гармонійним поєднанням краси навколишнього світу. Разом із цією існувала й інша точка зору, яку представляли А.Токарев, В.Одоевський та ін. Вони відкидали думку про те, що ідеал – це особлива форма відображення дійсності та суспільної свідомості. Представники цього напрямку вважали, що художній твір – це матеріальна ідея, а митець створює свій власний світ, якому підкоряється естетичний ідеал. Національне мистецтво – це вияв емоційно–чуттєвого змісту людського життя з його різнобарвністю та багатогранністю. Сила його полягає і в глибині вираження, і в різнобічності виявленого, і в ступені емоційного зацікавлення особистості. Тому національне мистецтво виступає важливою характеристикою предметного розкриття внутрішнього багатства нації, а отже, – дієвим засобом у процесі формування національної самосвідомості особистості.

Отже, формування національної самосвідомості підрастаючого покоління було однією з найактуальніших проблем в історії становлення та розвитку системи національного виховання. Багато численні дослідження науковців першої половини XIX століття доводять, що основними сферами прояву національної самосвідомості виступають інтелектуальна, в зміст якої обов'язково входять знання про національне мистецтво, різновиди його жанрів, знання про життя та творчість видатних митців України тощо; чуттєво–емоційна, яка характеризується емоційно–оцінним ставленням до мистецтва, емоційними переживаннями, пов'язаними із спілкуванням з прекрасним, осмисленням почуттів, викликаних творами свого народу, усвідомленням себе членом нації через сприйняття національного мистецтва; дієво–вольова, на рівні якої відбувається цілеспрямоване регулювання власних дій, вчинків і ставлення особистості до членів своєї нації, інших націй та до самої себе. Національна самосвідомість не є успадкованою якістю, а формується в умовах національного буття і дозволяє особистості свідомо визначати відношення до своєї нації, її історії, культури, мови, мистецтва

Перша половина XIX століття пов'язана зі спробою створення теоретичних основ формування національної самосвідомості у процесі естетичного виховання, із науковим обґрунтуванням структурних компонентів (естетичної свідомості, потреб, смаків, сприймання, естетичних почуттів, ідеалів та інше), розробкою його основних напрямків та системи педагогічних засобів.

Література

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності //Шлях освіти. – 2000. – №3. – С.7–13.
2. Українська ідея: Перші речники /Кол. авт. – К.: Знання України, 1994. – 180 с.
3. Москалець В.П. Психологічне обґрунтування української національної школи. – Львів: Світ, 1994. – 120 с.
4. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.01, 13.00.04 /Київ.ун-т ім..Т.Шевченка. – К.,1997. – 50 с.
5. Иваньо И.В. Очерк развития эстетической мысли Украины. – М.: Искусство, 1981. – 423 с.

Резюме

В статті аналізуються спроби українських учених–педагогів першої половини XIX століття створити теоретичні основи формування національного свідомості особистості в процесі естетичного виховання, наукового обґрунтування його структурних компонентів.

Ключеві слова: наукове історико–педагогічне насліддя, формування національного свідомості особистості; естетичне виховання підрастаючого покоління.

Summary

The efforts of Ukrainian teachers – scientists of the first part of the XIX century to create the theoretical foundations of forming national self – consciousness of personality in the process of aesthetic upbringing – bringing the scientific grounding of its structural components have been analyzed in the article.

Key words: scientific historical – pedagogical heritage, forming of national self – consciousness of personality; aesthetic upbringing of young generation.

УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті розглядаються аспекти вдосконалення системи навчання іноземної мови у педагогічному університеті на основі проектної методики. Доцільність її впровадження з I курсу навчання і створення відповідного теоретичного підґрунтя обумовлюється на рівні усіх підсистем навчання іноземної мови, а саме: цілей, змісту, методів, засобів і форм.

Ключові слова: система навчання іноземної мови, проектна методика, цілі навчання, зміст навчання, методи і засоби навчання, форми навчання.

Євроінтеграція, поширення нових політичних, економічних і культурних контактів в Україні, створення загальноєвропейського освітнього й наукового простору зумовлюють зміну соціального замовлення щодо підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. У сучасних умовах педагог-філолог покликаний найповніше розкривати і розвивати здібності учнів, задовольняти їхні освітні потреби, формувати в них цілісну картину світу, культуру особистості, творчий потенціал тощо. Зміни в системі вітчизняної освіти, які відбуваються в контексті Болонського процесу, зумовлюють виникнення нових підходів до викладання іноземної мови, зокрема у вищій школі. Навчання у педагогічному університеті є системою, яка знаходиться у процесі постійного вдосконалення, перегляду і пошуку ефективних способів досягнення режиму оптимального функціонування, що різноаспектно підтверджується багатьма дослідженнями (Т.В.Алексєєва, Л.В.Ананьєва, А.Л.Бердичевський, М.О.Князян, Т.В.Коноваленко, Б.А.Лапідус, Г.В.Мельниченко, Ю.І.Пассов, О.С.Полат, В.Г.Редько, В.В.Сафонова, В.Л.Скалкін, Т.Ю.Тамбовкіна, С.В.Хмельковська та інші).

Проте аналіз наукової літератури, а також спостереження за професійною діяльністю учителів іноземної мови засвідчують недостатнє володіння ними іншомовними навичками й уміннями, хоч теоретичні знання зазвичай є міцними. Багатьом учителям складно використовувати мовленнєві кліше і розмовні формули відповідно до рівня учнів різних вікових категорій, швидко реагувати на їхні висловлювання, виправляти помилки, оцінювати відповіді, й до того ж, говорити емоційно та експресивно іноземною мовою. Причини вказаних утруднень дослідники вбачають у недоліках самої системи навчання іноземної мови у вищих педагогічних закладах, зокрема: відрив змісту й організації навчальної діяльності від професійної спрямованості студентів; абсолютизація системного аспекту у викладанні мови; ізольоване викладання мовних дисциплін, засвоєння окремих недостатньо підготовлених до впровадження мовних знань; орієнтація на діяльність студентів при недостатній увазі до їх особистості; відсутність спеціальної підготовки студентів до педагогічного і професійного самовдосконалення тощо [2].

На нашу думку, ліквідація названих вище недоліків у підготовці майбутнього вчителя пов'язана передусім з необхідністю удосконалення системи навчання іноземної мови у педагогічному університеті з урахуванням новітніх підходів до викладання, які передбачають орієнтацію процесу навчання на розвиток особистості студента засобами іншомовної освіти. Одним із таких підходів є проектна методика навчання. Цей підхід передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентом, коли другий виступає активним, творчим суб'єктом навчальної діяльності, який самостійно планує та реалізовує її [4].

Дослідженню проблеми використання проектів у навчанні іноземної мови, а також особливостям та перевагам проектної методики присвячено багато наукових праць (Е.Г.Арванітопуло, О.М.Борисова, І.А.Зимня, В.В.Копилова, О.М.Моїсєєва, О.С.Полат, Т.Є.Сахарова, О.Б.Тарнопольський, G.Carter, H.Thomas, D.Fried-Booth, S.Haines, T.Hutchinson, W.Kilpatrick, K.Sheppard, F.Stoller, M.Wicks та ін.). Проте означена проблема залишається недостатньо розробленою в контексті навчання іноземної мови у вищому педагогічному закладі, що призводить часто до неправильного розуміння сутності проектної методики та її використання. На сучасному етапі в методиці немає єдиного визначення понять "проектна методика" і "проект". Пропонуємо трактування Е.Г.Арванітопуло (дослідження для ліцеїв) [1]. *Проект* є системою комунікативних вправ, яка передбачає самостійну творчу іншомовну діяльність учнів щодо розв'язання певної проблеми, результатом якої є виокремлений кінцевий продукт. Дослідниця зазначає, що у такому значенні проект можна розглядати як одиницю навчального процесу, еквівалент циклу занять, в якому учні оволодівають знаннями, навичками й уміннями іншомовного мовлення в межах певної тематики. *Проектна методика* (або метод проектів) є методичною системою, що ґрунтується на засвоєнні учнями знань, навичок і вмінь у процесі виконання проектів, що становлять структуру

дослідної діяльності учнів. У зв'язку з цим в умовах вищої школи проектна методика набуває актуальності – дослідно-пошукова діяльність студентів є основою їх навчання і професійного становлення. Крім того, особливості самої системи навчання іноземної мови у педагогічному університеті відповідають сутності проектної методики, яка полягає у тому, що: 1) процес оволодіння іншомовним матеріалом та навичками й уміннями іноземної мови здійснюється в контексті виконання завдань проблемного характеру; 2) студенти в невеликих групах працюють над виконанням особистісно значущого для них проектного завдання, в якому кожен одержує свою частку роботи відповідно до власних інтересів, нахилів, талантів; 3) студенти самі визначають цілі та мету власної діяльності, відбирають необхідний матеріал, планують зміст цієї діяльності та здійснюють її, досягаючи потрібного результату, що демонструється не оцінкою, а наявністю творчих розробок, буклетів, письмових звітів, стінгазет, проведенням конференцій, виставок, демонстрацією фільмів тощо; 4) у навчальному процесі викладач виступає як організатор, керівник творчого процесу, як джерело ідей і порад [1, 4, 6]. У сучасних дослідженнях зазначається, що психолого-педагогічними характеристиками проектної методики є комплексна мотивація, особистісно-діяльнісний підхід, індивідуалізація навчання, проблемність навчання, орієнтація на "зону найближчого розвитку"; її методичні характеристики – це комунікативність навчання, взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, інтегративність навчання [1]. Багатогранний і комплексний характер проектної методики уможливує її аналіз на рівні усіх підсистем складної системи навчання іноземної мови у педагогічному університеті, а саме: цілей, змісту, методів, засобів і форм навчання. Далі розглянемо ці аспекти.

Методологічною основою процесу удосконалення системи навчання іноземної мови є діалектичний системний підхід до оцінки **цілей навчання**, кінцевою метою якого у педагогічному університеті визначено формування особистості вчителя іноземної мови, який оволодів спеціальними знаннями, вміннями та навичками, а також основами майстерності у фаховій галузі. Підготовка студентів до фахової діяльності здійснюється у ході комплексної реалізації практичної, виховної, освітньої, розвивальної, когнітивної і професійної цілей, при чому усі цілі досягаються у процесі практичного оволодіння мовою. Практична мета, згідно з чинною програмою, полягає у формуванні в студентів комунікативної компетенції, що передбачає адекватне володіння мовою як засобом спілкування, навчання, самоосвіти і забезпечує достатньо вільне, нормативно правильне і функціонально адекватне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності іноземної мови [7]. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів педагогічного університету і система роботи в цілому засвідчують необхідність засвоєння ними системних знань про мову як про засіб вираження думок і почуттів людини; набуття і вдосконалення вмінь та навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності; засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які сприяють естетичному і морально-етичному розвитку; формування умінь самостійно здобувати, використовувати та оцінювати власні знання, планувати навчальний процес і обирати ефективні стратегії для розв'язання комунікативних і професійно орієнтованих завдань тощо. З урахуванням сутності проектної методики можна стверджувати, що комплексне формування означених вище умінь у студентів уможливується завдяки залученню їх до проектної діяльності на заняттях з практики усного і писемного мовлення і в позааудиторний час. Виконання проектів вимагає розв'язання поставлених комунікативних і професійно орієнтованих завдань шляхом вивчення та обробки значної кількості літературних джерел і набуття потрібних знань у багатьох галузях, зокрема в методичній науці, генерування ідей, пошуку різних варіантів розв'язання проблеми, прогнозування наслідків того чи іншого рішення, що у свою чергу сприяє реалізації творчого потенціалу і особистісних якостей студентів, а також удосконаленню їхніх мовних, мовленнєвих, соціокультурних, когнітивних, загальнонавчальних та професійних умінь. Отже, проектна методика дає можливість ефективно реалізувати у комплексі практичну, освітню, виховну, розвивальну, когнітивну і професійну цілі у процесі навчання іноземної мови у педагогічному університеті.

Реалізація комплексної мети забезпечується відповідним **змістом навчання**, що у вищій школі зумовлений особливостями майбутньої професії. Удосконалення системи підготовки учителя іноземної мови полягає у максимальному наближенні змісту й умов навчання у педагогічному університеті до змісту і умов майбутньої професійної діяльності випускника у школі. При цьому студент має бути поставлений у позицію суб'єкта, який повинен передавати свій досвід і знання іншим. Таким чином, навчально-виховний процес у педагогічному університеті у всіх його ланках має яскраво виражену професійну спрямованість. У цьому полягає глибокий соціальний смисл удосконалення системи навчання іноземної мови у вищому закладі [2]. У зв'язку з цим заслуговують

на увагу дослідження щодо підготовки майбутнього вчителя до професійної творчої діяльності. С.В.Хмельковська, зокрема, засвідчує необхідність забезпечення професіоналізації занять з практики усного і писемного мовлення студентів на початковому етапі навчання, на необхідності якої, як зазначає науковець, постійно наголошували провідні методисти (Л.В.Ананьєва, Ю.І.Пассов, Є.І.Рогов, Т.Ю.Тамбовкіна). Під ранньою професіоналізацією розуміють організацію практичного мовного заняття, спрямованого на розвиток професійної орієнтації студентів, під час якого забезпечується виконання студентами елементарних методичних операцій, що передбачають одночасне оволодіння спеціальними знаннями, навичками і вміннями з профільних предметів і формування професійно-значущих умінь, необхідних для передачі набутих знань у майбутній педагогічній діяльності [8]. У цьому контексті проблема змісту навчання іноземної мови у педагогічному університеті на молодших курсах, набуває нового звучання, хоч і досі ведеться дискусія навколо питання про його компоненти.

Як зазначає А.Л.Бердичевський, зміст навчання іноземної мови у педагогічному університеті складає комплексне вміння у самостійному засвоєнні і використанні іноземної мови у різних сферах професійної діяльності учителя; він визначається текстовою і навчальною діяльністю студентів і включає комунікативно-лінгвістичні і навчальні (методологічні) знання, мовленнєві (текстові) і навчальні навички та вміння. Будучи підсистемою в системі, зміст навчання реалізується тільки у спільній діяльності викладача і студента і в самостійній роботі останніх [2]. У контексті самостійного навчання ставиться акцент не на структурі навчальної діяльності, а на особистості студента як активного суб'єкта цієї діяльності, який володіє вміннями самостійності і творчості. Звідси виникає проблема необхідності такої організації навчального процесу, яка б спонукала студентів до ефективної самостійної роботи, окрім цього, усвідомленої і бажаної для них. На нашу думку, саме проектна методика навчання іноземної мови сприятиме розвитку самостійності та креативності студентів, оскільки вона передбачає використання різних проблемних, дослідницьких і пошукових методів, має низку переваг, означених вище, що сприяють ефективному вивченню іноземної мови та оволодінню іншомовним спілкуванням. Необхідно зазначити, що відповідно до програми з англійської мови для університетів проектна робота передбачена лише на п'ятому курсі [7], хоч значна кількість досліджень засвідчують її ефективність в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема у старших класах (Е.Г.Арванітопуло, О.М.Борисова, Т.И.Душеїна, І.А.Зимня, В.В.Копилова, М.В.Матяш, О.М.Моїсєєва, О.С.Полат, Т.Є.Сахарова, І.І.Скворцова та ін.). Отже, вважаємо доцільним впровадження проектної методики з I курсу педагогічного університету з урахуванням вище означеного питання про ранню професіоналізацію занять.

Реалізація змісту навчання забезпечується відповідними *методами і засобами навчання*. Передусім необхідно зазначити, що у дидактиці і методиці навчання іноземної мови "метод" використовується як у широкому, так і у вузькому значенні, а саме: 1) як напрям, що являє собою методичну систему, яка принципово відрізняється від інших і характеризується єдністю мети, принципів, змісту, технології та засобів навчання іноземної мови; 2) як спосіб діяльності або система способів діяльності викладача і студентів для реалізації поставлених завдань навчального процесу (Ю.К.Бабанський, І.Л.Бім, М.В.Ляховицький, І.Я.Лернер, Ю.І.Пассов та ін.). У поданій статті з урахуванням специфіки іншомовної текстової діяльності і провідних елементів будь-якого методу навчання йдеться про оптимізацію методів як способів розв'язання комунікативних завдань і здійснення текстової діяльності іноземною мовою. А.Л.Бердичевський визначає оптимальний метод як систему цілеспрямованих дій викладача і студентів, що забезпечує засвоєння змісту навчання найбільш оптимальним шляхом [2]. Для досягнення практичного володіння іноземною мовою і ефективного здійснення іншомовної текстової діяльності студентами педагогічного університету вважаємо оптимальними методи, запропоновані І.Л.Бім, а саме: метод наочно-чуттєвого ознайомлення з одиницями навчального матеріалу, метод проблемно-організованого усвідомлення, метод націленого на дії за аналогією осмисленого відтворення матеріалу, метод комунікативно-спрямованого оперування і використання продуктивного та рецептивного плану, метод організації адекватного контролю і самоконтролю [3]. На нашу думку, у створенні цієї класифікації ураховано логіку засвоєння іншомовного матеріалу, особливості системи навчання іноземної мови як діяльності, етапи розв'язання проблемних ситуацій, а також передбачено активність студентів, формування якої обумовлює їх особистісне зростання, що, власне, і є стратегічною метою навчання іноземної мови на сучасному етапі. У якості вихідного принципу виділення цих методів висувається принцип проблемності, або пошуку: розвиток вмінь як результат розв'язання проблемних ситуацій. Саме цей підхід нині розглядається як один із найважливіших шляхів розвитку творчих здібностей і оволодіння професійною майстерністю; у студентів формуються вміння самостійно добирати необхідну

інформацію, засвоювати її та практично застосовувати для розв'язання комунікативних завдань. Названі переваги принципу проблемності лежать також в основі культивованої у поданому дослідженні проектної методики. Окрім того, на нашу думку, подані вище методи можуть бути структурними компонентами проектної методики, або методу проектів, якщо враховувати той факт, що виконання проектної роботи передбачає точно визначену етапність у розв'язанні комунікативних завдань, покладену в основу виділення означених методів. З огляду на це проектну методику логічно вважати самобутньою методичною системою, узагальненою моделлю реалізації основних компонентів навчального процесу. Співзвучною є думка Е.Г.Арванітопуло, яка допускає можливість вважати проектну методику окремим методом, оскільки вона поєднує в собі характеристики комунікативного методу як напряму, співробітництва у групі, автономного та індивідуалізованого навчання і піднімає їх на рівень нової якості [1]. Отже, з нашого погляду, проектна методика, будучи вже популярною на практиці, повинна отримати теоретичне підґрунтя і своє місце у системі методів навчання іноземної мови у педагогічному університеті з I курсу. Цей аспект обраний нами як один із шляхів удосконалення системи навчання іноземної мови на рівні методів і відповідного арсеналу засобів.

Роль проектної методики в реалізації *форм навчання* розглянемо з позиції індивідуалізації навчання і колективної діяльності. Під час роботи над проектом комунікативні здібності студентів розкриваються в умовах колективної співпраці. Перед ними ставиться особистісно значуще комунікативне завдання, розв'язання якого можливе лише за умови самостійної колективної роботи, результат якої постає у формі певного кінцевого продукту. При цьому індивідуальні висловлювання студентів мають спільний для всієї групи смисловий стрижень. Практика засвідчує, що участь цілої групи в колективній формі навчальної діяльності викликає почуття задоволення і створює в кожного студента відчуття корисності, правильності своєї мовленнєвої поведінки. На цьому ґрунті реалізується індивідуалізація навчання, мета якої полягає в різнобічному та максимальному розвитку здібностей студентів, їхніх особистісних якостей, спрямуванні їхніх намірів на навчання та працю в умовах технічного та соціального прогресу [5]. У зв'язку з цим підкреслимо: виконання проектів передбачає максимальне врахування індивідуально-психологічних особливостей кожного студента в групі під час оволодіння іншомовними навичками та вміннями. Таким чином, індивідуалізація процесу навчання, що забезпечується проектною методикою, дозволяє формувати індивідуальний стиль оволодіння іноземною мовою й відповідно сприяє формуванню у студентів-філологів фахової майстерності.

Отже, очевидно, що проблема впровадження проектної методики є надзвичайно актуальною в наш час і зумовлена змінами пріоритетів у вітчизняній освіті й орієнтацією на розвиток особистості учнів і студентів, надання їм більшої самостійності й активності в навчально-виховному процесі. Ця стратегічна лінія освітньої концепції, а також різні важливі чинники, реалізовані проектною методикою, надають їй чільне місце у навчальному процесі з іноземної мови і дозволяють розглядати її використання як один із оптимальних шляхів удосконалення системи вищої іншомовної освіти. Аналіз проектної методики на рівні цілей, змісту, методів, засобів і форм як підсистем навчання іноземної мови, а також власний досвід роботи засвідчують доцільність її систематичного впровадження на заняттях з практики усного і писемного мовлення у педагогічному університеті, починаючи з I курсу. У зв'язку з цим вважаємо необхідним посилити теоретичну розробленість означеної проблеми у вітчизняній науці і створення вітчизняних підручників на основі проектної методики.

Література

1. Арванітопуло Е.Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2006. – 220 с.
2. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе: Науч.-теорет. пособие. – М.: Высш.шк., 1989. – 103 с.
3. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку. – М.: Просвещение, 1988. – 170 с.
4. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностр. языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9 – 15.
5. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам. – К.: Вища школа, 1987. – 139 с.
6. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С.3 – 10, № 3.– С.3 – 9.

7. Програма з англійської мови для університетів/ інститутів (пятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С.Ю.Ніколаєва, М.І.Соловей, Ю.В.Головач та ін. – К., 2001.– 245 с.

8. Хмельковська С.В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – О., 2005. – 221 с.

Резюме

В статье рассматриваются направления развития образовательной политики Греции в сфере профессионального образования и подготовки в рамках концепции обучения на протяжении жизни. В ней проанализированы пути и формы профессиональной подготовки педагогического персонала для заведений профессионального образования Греции.

Ключевые слова: технологический процесс, пути и формы профессиональной подготовки, обучение.

Summary

The article deals with the aspects of improving the system of foreign language teaching in pedagogical university based on project method. The expediency of its introduction beginning from the first course, and building the relevant theoretical foundation are caused by the level of all the subsystems of foreign language teaching, namely: aims, content, methods, aids and forms.

Key words: the system of foreign language teaching, project method (work), aims of teaching, content of teaching, teaching methods and aids, teaching forms.

УДК 378.016:821

Г.П. Кузнецова

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ–СЛОВЕСНИКІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ – ОСНОВА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті аналізуються структурні компоненти психолого–педагогічної готовності студентів–словесників до проходження педагогічної практики з української літератури, з'ясовуються принципи взаємозалежності педагогічної практики та форм і стадій готовності

Ключові слова: готовність, педагогічна практика, компоненти готовності, формування психолого–педагогічної готовності, студент–практикант.

Постановка проблеми. Процес формування готовності фахівця словесності до педагогічної діяльності взагалі і до навчальної педагогічної практики зокрема, вимагає цілісного і системного підходу. Це зумовлено тим, що педагогічна практика з літератури має бути понятійною інтегративною системою, яка не лише включає в себе різноманітні категорії і поняття педагогічної вправності як цілісної методичної системи: філософські, науково–методологічні, лінгвістичні, літературознавчі, загальнодидактичні, загальнопсихологічні, а й на їх основі формує філіаційну професійну компетентність (розвиток умінь, навичок у послідовному зв'язку, у прямій залежності).

Для встановлення системного зв'язку між низкою зазначених факторів було проаналізовано ступінь психолого–педагогічної готовності студентів IV (145 осіб), V (136 осіб) курсів до проходження педпрактики з української літератури. Результати аналізу засвідчили, що більшість студентів (67, 3%) психологічно до проходження педагогічної практики не готові: домінує передчуття невдачі, страху, невпевненості у своїх силах і професійних можливостях. Окрім того, студенти продемонстрували низькі показники засвоєння знань із педагогічних дисциплін, оскільки 83% респондентів не змогли диференціювати умінь на загальнопедагогічні та суто методичні. Невисоким був і коефіцієнт корисності практик I–III курсів, де формується основа професійних знань і вмінь. Зазначене спонукає до висновку про те, що нагальною є потреба підвищення психолого–педагогічного рівня готовності майбутніх словесників до ефективного викладання української літератури в процесі навчальної педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень. Питання підготовки висококваліфікованого вчителя–словесника: літературознавця й дослідника–науковця, психолога і педагога, вчителя–практиканта і вчителя–методиста, здатного до множинної інтерпретації навчального процесу, турбують наукову громадськість, освітян. У працях науковців знаходимо такі напрямки аналізу формування психолого–педагогічної готовності до діяльності: психологія педагогічної діяльності (Б.Бадмаєв, Б.Баєв та ін.);

організація і проведення педагогічної практики, психологічна підтримка студента у процесі педпрактики (М.Грищенко, В.Юрченко, О.Мельник); методичне забезпечення практики студентів-філологів (В.Захарова, А.Нікітіна); проблеми педагогічної і психологічної готовності до педагогічної праці (О.Мороз, Н.Ничкало, Л.Хомич); компетентнісно зорієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури (О.Семенов); психологічна готовність до проведення уроку (Г.Токмань, З.Шевченко). Сучасний поступ педагогічної науки вимагає цілісного підходу до формування психолого-педагогічної готовності студентів-словесників як до ефективного проходження навчальної педагогічної практики з української літератури, так і до подальшої професійної діяльності.

Мета і завдання статті. У межах публікації здійснено аналіз понять «готовність», «психолого-педагогічна готовність до проходження педагогічної практики», визначимо основні структурні компоненти готовності, її типи й стадії, взаємозв'язок із метою, функціями, принципами педпрактики, методично-вправнісною готовністю до педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Інваріантно готовність визначається як «складне особистісне утворення, системна характеристика соціальної активності, особлива форма відображення дійсності», «підготовленість до чого-небудь», «схильність, згода зробити що-небудь» [2, с.194]. Указаний лексико-семантичний колон (лат.colonus – вирази, що коротко і точно передають думку) є основою означення готовності до педагогічної діяльності в більшості психолого-педагогічних праць: «складне особистісне утворення, своєрідна система, яка включає мотиви, стани, знання, уміння, навички, певний досвід майбутнього учителя, що дозволяє більш чи менш успішно виконувати конкретну роботу з навчання і виховання учнів».

Аналізуючи поняття «готовність», І.Зимня зазначає, що в умовах будь-якої освітньої системи основними показниками готовності до засвоєння знань, до виконання практичних педагогічних дій є здатність особистості до навчання та її відповідність педагогічній діяльності. «Готовність, на думку вченої, передбачає відрефлексовану (усвідомлену і прийнятну) спрямованість особистості на професію зразка «Людина – Людина», її світоглядну зрілість, широку і системну професійно-предметну компетентність, а також дидактичну і комунікативну потреби та потребу в аффіліації (прагнення бути в оточенні інших людей, бути прийнятим групою, колективом) [4, с. 156–157, 221].

В інших наукових джерелах знаходимо варіативні стани готовності. Так, Л.Нересян, В.Пушкін, С.Ніконенко, М.Левітов, Т.Іванова розрізняють ситуативну і стійку готовність до професійної діяльності. Зокрема, М.Левітов довів, що перед початком діяльності кожній особистості притаманний певний психологічний стан, який автор розглядає як здатність або нездатність індивіда до виконання роботи за умови наявності чи відсутності в нього відповідних здібностей і навичок. Тимчасову готовність дослідник називає «передстартовим станом».

Тривала готовність формується заздалегідь і є результатом запланованих і продуманих заходів. До такої готовності слід віднести педагогічну. Тривала готовність «діє» та проявляється постійно і є найважливішою психологічною умовою якісної характеристики рівня підготовки особистості до діяльності, сукупністю властивостей індивіда: мотивів, переконань, досвіду, знань, навичок, умінь, необхідних для успішної діяльності. В.Моляко, окрім ситуативної, тривалої форми готовності, виділяє ще й стабільну [9].

С.Бреєв проаналізував причини перебування студента-практиканта на різних стадіях готовності до педагогічної діяльності і дійшов висновку, що ситуативна готовність (знижена і підвищена) – це обов'язковий елемент першого етапу педагогічної практики. Слід зазначити, що в цей період студент-практикант орієнтує себе на досвід інших, на готові зразки і водночас відбувається професійна психологічна настанова на усвідомлення педагогічних явищ як «логічної загальності» (за В.Сухомлинським). Настанова у працях С.Рубінштейна, Д.Узнадзе розглядається як психічний стан готовності, як ступінь підготовки і здатності особистості до професійної діяльності, а відтак – готовність без настанови не виникає [15; 16].

Синонімічним до настанови є поняття атитюду (англ.attitude – ставлення, відношення до чого-небудь). Крім професійної поведінки цей термін розкриває психологічне переживання і спрямованість особистості. Ю.Трофимов, В.Рибалка, П.Гончарук, Я.Український пояснюють, що «атитюд розглядається у психології ... як внутрішній стан готовності людини, що передує поведінці, виконанню певної дії... Він виникає як результат взаємодії соціальної ситуації та соціальної потреби» [14, с.451]. У нашому випадку соціальною ситуацією є процес перебування майбутнього словесника на практиці, соціальною потребою – забезпечення філологічної освітньої галузі висококваліфікованими працівниками. Атитюд є результатом перебування студента у процесі

практикування і регулятором рівнів його психолого–педагогічної, методичної готовності до викладання української літератури.

М.Ярошко [20], Т.Іванова [5] розрізняють психологічну теоретичну і практичну готовність. Вони переконливо доводять, що показниками готовності учителя до діяльності є повна самостійність майбутніх фахівців у вирішенні професійних завдань, виявлення активності, ініціативи, задоволення від виконаної праці.

О.Мельник, В.Юрченко [7], О.Мороз, О.Падалка [10] виділяють теоретико–практичну психологічну готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Науковці акцентують на тому, що педагогічна практика виступає найпотужнішим змістовно–психологічним чинником і засобом у процесі особистісного зростання майбутнього педагога, оскільки удосконалює теоретичну готовність, що “включається” в живу життєву мотиваційну діяльність суб’єкта і починає по–новому функціонувати та формує практичну психологічну готовність, яка дозволяє студентові самостійно мислити, творчо, повноцінно відбирати, опрацьовувати і трансформувати необхідний навчальний матеріал, аналізувати свою діяльність.

М.Нечасєв основою психолого–педагогічної підготовки спеціалістів вважає діяльнісний підхід, в якому органічно реалізується принцип зв’язку теорії з практикою [11] через навчання діяльністю, під якою слід розуміти діяльність із самозмінювання, продуктом якої є ті зміни, які відбулися в ході її виконання в самому суб’єкті. У цьому полягає основна її особливість.

Зазначене вище спонукає погодитися з думкою М.Дьяченко, Л.Кандибович [3] про те, що психологічна готовність у різних своїх формах (ситуативна, тривала, стійка) і рівнях є вибірковою прогнозувальною активністю особистості на стадії її підготовки до діяльності і в безпосередній діяльності.

Отже, у психологічних джерелах немає єдиного тлумачення поняття “готовність”, не розкривається питання формування рівнів готовності до діяльності у процесі педагогічної практики, однак чітко простежуються три підходи до вирішення проблеми готовності: 1) внутрішньо–теоретичний: “психологічна настанова” (передстартовий стан), атитюд (Д.Узнадзе, М.Левітов, Ю.Трофимов); 2) зовнішньо–практичний: підготовленість (прогнозувальна активність), відрефлексована професійна спрямованість і мотивованість (М.Дьяченко, Л.Кандибович, І.Зимня); 3) теоретично–практичний: стратегічна орієнтованість на результат (В.Моляко), включення в живу мотиваційну діяльність (О.Мороз, О.Падалка, В.Юрченко, О.Мельник), які, на нашу думку, і мають визначати загальну структуру готовності майбутнього вчителя–словесника до викладання української літератури як у процесі педагогічної практики, так і в подальшій педагогічній діяльності.

Проблема формування готовності до педагогічної діяльності є предметом і педагогічної науки.

Так, Г.Швецова пропонує феномен готовності визначати через професійно–педагогічну активність (операційний компонент), яка проявляється в цілеспрямованій взаємодії з об’єктивною дійсністю і передається через єдність знань, умінь, навичок, усвідомленні своєї професійної придатності, а також через конкретну участь студентів у педагогічній діяльності. Цілісною системою, інтегрованою площиною якісної підготовки майбутніх учителів до активної педагогічної діяльності автор вважає неперервну педагогічну практику [18]. Однак рівнів готовності до активної педагогічної діяльності дослідниця не аналізує. Відтак її модель формування готовності через педагогічну активність базується лише на прогностичному аспекті.

Привертає увагу системно–діяльнісний підхід О.Анисимова, В.Охрименка, Ю.Протасова, В.Чернушевича [1] до підготовки майбутніх фахівців, який у формуванні готовності до викладання української літератури засобами педагогічної практики дозволяє говорити про фахову проектну діяльність студентів–практикантів: системне проектування своєї діяльності від курсу до курсу, а надалі і в професійній праці через оптимальне поєднання психолого–педагогічних, літературознавчих, методичних знань з метою реалізації перш за все потреби пізнання і формування власної особистості, розвитку інтелектуальних та емоційних якостей. Запропонований ученими підхід базується на принципах первинності практичної і вторинності теоретичної підготовки; залежності практичного навчання від вимог професійної діяльності.

В.Тарантей, І.Карпюк, І.Прокоп’єв [13] та інші зосереджують увагу на тому, що педагогічна практика може бути найефективнішим засобом формування готовності за умови, коли в її меті, змісті, організації будуть реалізовуватися висхідні положення процесу навчання – загальновідомі педагогічні принципи: методологічної спрямованості; неперервності, послідовності і системності, варіативності змісту, форм, методів; науковості і зв’язку з життям; зв’язку теорії з практикою.

На сучасному етапі формування освіти загальнопедагогічні принципи функціонування педагогічної практики, і зокрема з української літератури, слід, на нашу думку, доповнити наступними: принцип єдності психолінгводидактичної, літературознавчої, методичної підготовки студентів; принцип рефлексійно–творчої інтеріоризації особистості; принцип комунікативної мобільності; принцип концентричного усвідомлення студентами мети, засобів, завдань педпрактики, свого професійного становлення на рівні освоєння та засвоєння; принцип взаємодії навчальноосвітніх площин (вища школа, загальноосвітня школа).

Отже, принципи функціонування педагогічної практики можна, на нашу думку, вважати **системно–фазовими принципами формування загальної професійної готовності до ефективної педагогічної діяльності**. До цього висновку спонукає й те, що професійна педагогічна готовність є складною динамічною системою, а будь–яка система вимагає основних висхідних положень свого існування, тобто принципів, які в “...абстрактній формі дають уявлення про діяльність, що необхідно змодельовати і ...водночас не складають змісту змодельованої діяльності, а слугують керівництвом до її виконання” [1, с.5]. Цей висновок ілюструє схема взаємозалежності функціонування педагогічної практики і професійної готовності на основі системно–фазових принципів (Рис.1).

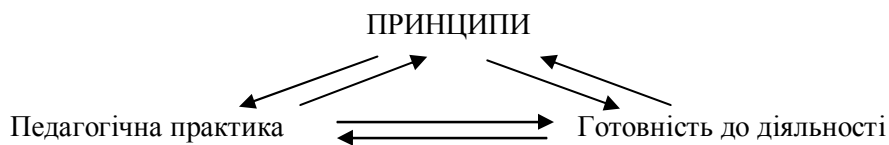


Рис.1 Взаємозалежність педагогічної практики і професійної готовності

Слід зазначити, що корелятивність між педагогічною практикою і готовністю до її проходження та готовністю, що формується у процесі педагогічної практики, безпосередньо визначається змістом завдань педагогічної практики, її загальними функціями – інформаційною, верифікаційною, прагматичною, ідентифікаційною (У.Новацка, Г.Квятковська, Т.Левовіцкі, Й.Шемпрук); адаптивною, виховною, діагностичною (Г.Коджаспирова, Л.Борикова, Н.Бостанджиева, Н.Казакова)

На відміну від функцій, завдання практики, і з української літератури зокрема, мають бути наскрізні і проміжні, чітко відображати сутність і зміст неперервної (I – V курси) фахової методичної діяльності студентів. Однак здійснений аналіз програм практики, методичних рекомендацій до її проведення [8; 12] засвідчив, що наскрізні завдання в них відсутні, а зміст проміжних (практика на IV, V курсах) є загальнопедагогічним, не відображає основних методичних умінь, якими мають усвідомлено і на високому рівні оволодіти студенти–практиканти.

Зазначене дозволяє стверджувати, що формування готовності майбутніх словесників до викладання української літератури в процесі педагогічної практики має визначатися роллю і місцем практики як наскрізної системи у навчальному процесі вищої школи, загальнопедагогічними принципами практики, її функціями і специфічними завданнями, цілісною спрямованістю на результат.

Таким чином, нині у педагогіці домінують функціональний та особистісний підходи до розуміння готовності, структурними компонентами яких є мотиваційний, емоційно–вольовий, прогностичний, проектувальний, конструктивно–творчий, процесуальний. На наш погляд, сучасний розвиток педагогічної і методичної науки спонукає до особистісного підходу в трактуванні готовності додати інтеріоризаційний та екстеріоризаційний компоненти – здатність особистості залежно від здібностей, нахилів, розвитку уяви, уявлення, творчого мислення вільно оперувати своєю просторовою і часовою уявою, перетворювати реальні зовнішні дії у внутрішні, трансформувати їх назовні через процеси узагальнення, вербіалізації, самостійно розвивати навички мислєдіяльності, міжособистісних стосунків і творчості.

Запропоновані компоненти особливо є важливими у підготовці вчителя–словесника. Уміле оперування ними дозволяє йому розширити коло сприймання художнього твору через авторську суб’єктивність, через віковий психологічний і літературний розвиток учнів, навчити їх самостійно мислити й інтеріоризуватися у полі художнього простору, а відтак – заперечити репродуктивні методи викладання літератури, що і нині домінують у педагогічній діяльності більшості вчителів.

Включення в структуру психолого–педагогічної готовності інтеріоризаційного компонента дає підстави втілювати в життя думку С.Рубінштейна про те, що поставлені в процесі навчальної діяльності завдання мають бути не лише зрозумілими учневі, але й внутрішньо сприйнятими, значеннєвими [15, с.81]. Йдеться про особистісно орієнтовану готовність як спроможність кожного студента–практиканта визначити свій рівень готовності до викладання української літератури, свою

“психолого–педагогічно–стильову межу” здатності до діяльності, прогнозувати свою активність у процесі підготовки і включення у практичну дію.

Таким чином, не просто педагогізація навчального процесу вищої школи, принцип дії якої намагалися втілити ще у 80–х роках ХХ століття, а методична неперервна наскрізна педагогізація в умовах реального педагогічного процесу (на межі ВНПЗ і школи) дозволить сформувати в майбутніх словесників **методичну рефлексію, методичну готовність** – індивідуальне фазово–концентричне усвідомлення кожним студентом того, що він вивчає і з якою метою, дослідження раніше виконаних педагогічних дій, фіксація їх результатів з метою подальшого підвищення їх ефективності. З цього приводу слушно навести думку А.Хуторського, що “...без розуміння способів свого учіння, механізмів пізнання і мислєдїяльності ті, хто навчаються, не зможуть засвоїти тих знань, які вони, здавалося б, засвоїли” [17, с.287].

З огляду на це педагогічна практика майбутніх вчителів–словесників має функціонувати не як засіб закріплення і узагальнення знань, а як категорія наскрізного рефлексивного освоєння і свідомого засвоєння, як процес, що потребує застосування різних знань, почасти інтегрованих, комплексних, кінцевим результатом яких є нові знання і професійні уміння.

Таким чином, “освоєння відбувається тільки тоді, коли до справи підключається спрямована рефлексія, за рахунок якої і виділяються самі схеми діяльності – способи вирішення завдань чи міркування. Засвоєння виступає прямим продуктом такого рефлексивного процесу” [19, с.52]. Отже, наскрізна методична рефлексія у практичній діяльності заперечує традиційну педагогіку формування готовності майбутнього вчителя–словесника до викладання української літератури, згідно з якою як викладач, так і студент не спроможні цілісно усвідомити свої дії.

Методична рефлексія дозволяє розширити структурне поле готовності до педагогічної діяльності і включити в нього функціонально–рефлексивний підхід, основними структурними компонентами якого є – освоєння, засвоєння, комунікативність.

Відтак, професійна готовність не є природженою, це своєрідний інтегрований результат спеціальної підготовки у вищій школі, регулятор творчої психолого–педагогічної діяльності, особистісна умова. Йдеться про “педагогічне акмеологічне мистецтво”, “акмеологічну” готовність – “такий період в житті людини, коли проявляється зрілість всього, на що здатна людина; передумовою такого періоду є творчий розвиток в безпосередній діяльності” [6, с.11–13].

Проаналізовані нами в психолого–педагогічних джерелах підходи до вирішення проблеми готовності дозволяють визначити структуру готовності до педагогічної діяльності, яку подаємо в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

**Структура готовності до педагогічної діяльності
(психолого–педагогічний аспект)**

Структурні компоненти		
Особистісний підхід	Функціональний підхід (системно–діяльнісний)	Функціонально–рефлексивний підхід
Мотиваційний	Проектувальний	Освоєння
Емоційно–вольовий	Конструктивно–творчий	Засвоєння
Інтеріоризація	Прогностичний	Комунікативність
Екстеріоризація	Процесуальний	

Зазначена структура готовності до педагогічної діяльності має бути основою методичної вправності студента–практиканта у викладанні української літератури і потребує подальшого дослідження й аналізу в тісному взаємозв’язку з методичною готовністю майбутнього фахівця словесності.

Література

1. Анисимов О.С., Охрименко В.А, Протасов Ю.И., Чернушевич В.А. Системно–деятельностные принципы разработки методического обеспечения практической подготовки студентов // Учебное пособие. – Николаев, 1982. – 153 с.
2. Великий глумачний словник сучасної української мови / Укл. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2003. – 1440 с.

3. Дьяченко М.И., Кандибович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, 1976. – 175 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
5. Иванова Т.В. Особенности развития психологической готовности студента к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07./ НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР – М., 1983. – 22 с.
6. Кузьмина (Головка–Гаршина) Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001. – 144 с.
7. Мельник О., Юрченко В. Керівництво педагогічною практикою: діагностика і психологічна підтримка студентів// Освіта і управління. –2000 (2001) . – Т.4. №1–2. – С.106 – 114.
8. Методичні рекомендації до педагогічної практики з української літератури для студентів спеціальності 7.01.03 філологічного факультету / Укладач: Привалова С.П. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 64 с.
9. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. Сер.7 “Педагогічна”. – №9. – К.: Т–во “Знання” УРСР, 1989. – 48 с.
10. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи. – К., 2003. – 270 с.
11. Нечаев Н.Н. Психолого–педагогические аспекты подготовки специалистов в ВУЗе. – Изд–во Московского ун–та, 1985. – 114 с.
12. Новаківська Л.В., Пархета Л.П. Педагогічна практика. Методичні рекомендації до проведення уроків української літератури (для студентів філологічного факультету): Навчально–методичний посібник.– Умань, 2002.– 44 с.
13. Педагогическая практика студентов: Учебное пособие / В.П.Тарантей, И.А.Карпюк, И.И.Прокопьев и др.; Под ред. В.П.Тарантея.– Мн.: Ун–кое, 1991. – 206 с.
14. Психологія: Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; За ред. Трофімова Ю.Л. – 2–ге вид., стереот. – К.: Либідь, 2000. – 558 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2–х т. – М.: Педагогика, 1989.
16. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
17. Хуторской А.В. Современная дидактика : Учебник для вузов – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
18. Швецова Г.Н. Воспитание профессионально–педагогической активности студентов университета в процессе непрерывной педагогической практики: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Казанск. гос. ун–т. – К., 1987. – 17 с.
19. Щедровицкий Г.П. Очерки по философии образования (статьи и лекции). – М.: Педагогический центр “Эксперимент”, 1993. – 156 с.
20. Ярошко М.М. Шляхи і засоби оптимізації психологічної діяльності студентів у процесі педагогічної практики: Автореф. ... канд. псих. наук: 19.00.07./ Наук. досл. ін–т психології МНО України – К., 1992. – 23 с.

Резюме

В статті аналізуються структурні компоненти психолого–педагогической готовності студентів–словесників к проходженню педагогической практики по українській літературі, обґрунтовуються принципи взаємозависимості педагогической практики, форм и стадій готовності.

Ключевые слова: готовность, педагогическая практика, компоненты готовности, формирование психолого–педагогической готовности, студент–практикант.

Summary

The structural components of psychological and pedagogical readiness of the students of philological departments for the Ukrainian literature teacher–training practice are analysed and the principles of interdependency of teacher–training, forms and cleared up in the article.

Key words: readiness, components of readiness, formation of psychological and pedagogical readiness, student–probationer.

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО–КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАНОВЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТА–ФІЛОЛОГА

У статті розглядається питання підготовки студентів–філологів до виконання ними професійних обов'язків. Наголошується, що впровадження інформаційно–комп'ютерних технологій у процес підготовки майбутнього вчителя літератури сприяє його професійному зростанню.

Ключові слова: інформаційно–комп'ютерні технології, професійна майстерність, студент–філолог, фахова підготовка, педагогічні кадри, майбутні учителі–філологи, методика викладання літератури.

Нова соціально–освітня ситуація в Україні актуалізує поступовий перехід від репродуктивної освіти до освіти інноваційної, гуманістичного типу, сутнісний зміст якої полягає у зверненні до особистісних якостей та творчого потенціалу майбутніх учителів літератури. Проблема формування готовності студента–словесника до викладання літератури в навчальних закладах різного типу набуває нині особливого значення, оскільки від рівня його професійного розвитку, педагогічної вправності, методичних умінь залежить виконання основного завдання мовно–літературної освіти – засобами художнього слова ввести учнів у світ прекрасного, виробити естетичні смаки, сформувані правильне розуміння національних і загальнолюдських цінностей.

Трансформаційні процеси в Україні, важливі загальноцивілізаційні тенденції розвитку ставлять нові завдання перед людиною, а отже, й освітою та її науково–методичним забезпеченням, зокрема формувати молоду людину інноваційного типу культури, інноваційного типу мислення, здатну творити й органічно сприймати зміни в будь–якій сфері життя суспільства. Постановою Кабінету Міністрів України „Про комплексний план заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999–2012 роках” визначено пріоритетні напрями досліджень у галузі шкільної освіти, зокрема особлива увага приділяється розробці змісту освіти та створенню навчально–методичних комплексів. У зв'язку з докорінним реформуванням змісту й структури навчання та переходом школи на 12–річний термін перед науковцями та вчителями–практиками постали завдання науково–методичного забезпечення навчального процесу, створення підручників нового покоління, застосування активних методів навчання, які б сприяли реалізації мети і завдань, окреслених концепцією літературної освіти.

Упродовж останніх років у школах України було здійснено апробацію концепції загальноосвітньої 12–річної школи, упроваджено в навчальний процес результативні комп'ютерні технології. У сучасному світі потреба в комп'ютерних технологіях зростає. Нині головна увага педагогів України зосереджується на формуванні самодостатньої особистості на основі системи національних та загальнолюдських цінностей, пізнавальної активності учнів на уроках та в позакласній роботі.

Питання підготовки студента – майбутнього вчителя – до виконання своїх професійних обов'язків в аспекті загальних педагогічних проблем були предметом розгляду Ю.Азарова, В.Краєвського, С.Сисоевої тощо. Проблеми фахової підготовки вчителя літератури присвячені дослідження Л.Базиль, Ю.Бондаренка, О.Семенов. Теоретичне осмислення питань технологічної підготовки майбутнього вчителя в загальному педагогічному аспекті знаходимо в дослідженнях О.Пехоти, О.Пометун, Г.Селевко та ін. В останні роки з'явилося чимало публікацій відомого науковця–методиста А.Ситченка, присвячених проблемам технологізації шкільного аналізу художнього твору. Систему професійно–методичних компетентностей і компетенцій учителя літератури в синергетико–аксіологіко–акмеологічному вимірі розроблено В.Шуляром, який вважає пріоритетним „здатність суб'єктів освітнього простору до самоорганізації, сталого самонавчання, саморозвитку й самоудосконалення, мислити нелінійно, бути динамічними і діяти ціннісно зорієнтовано із застосуванням знань відповідно до конкретної професійної чи життєвої ситуації, бути конкурентоспроможним на ринку праці, щоб кожен міг досягти найвищої точки розквіту, своєї акме–вершини” [7, 8].

О.Куцевол розглядає розвиток креативності студентів–філологів як один зі шляхів удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів літератури, накреслює напрями розвитку креативності суб'єктів освітнього процесу, пропонує засоби розвитку творчого потенціалу студентів. На її думку, саме постіндустріальне суспільство диктує „соціальне замовлення на формування творчої особистості”, що „зумовлює вихід сучасної освіти за межі традиційних педагогічних парадигм і виявляє більш високі вимоги до діяльності вчителя” [4, 28].

В останні роки зріс інтерес до проблеми підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах, зокрема майбутніх учителів-філологів, про що свідчать публікації Л.Горболіс, О.Семенов, А.Ситченка, Г.Токмань та ін. Аналіз праць, що стосуються підготовки і становлення вчителя-словесника, засвідчує: проблеми, які постають перед вищими навчальними закладами, хвилюють науковців, методистів, учителів. У контексті загальної мети мовно-літературної освіти у вищому навчальному закладі – сформувати висококваліфікованих спеціалістів у галузі педагогіки, здатних гідно представляти свою націю у світовому контексті, конкурентоспроможних на ринку праці – актуально звучить питання підготовки компетентного вчителя-філолога. Вища освіта в Україні потребує обґрунтованих методик, нових концепцій та засобів навчання особливо нині, коли заявлено про входження України в освітній та науковий простір Болонського процесу. Державне замовлення на компетентного вчителя в умовах апробації нових технологій навчання вимагає перегляду існуючих форм підготовки майбутнього вчителя-словесника. Зокрема, йде мова про впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій до робочої навчальної програми з методики викладання української та зарубіжної літератури, а також посилення уваги питанням переддипломної практики з літератури студентів випускових курсів.

Мета статті полягає у з'ясуванні специфіки процесу підвищення інформаційно-комп'ютерної грамотності студента-філолога під час вивчення спецкурсу з методики викладання літератури та її ролі у становленні професійної майстерності студента-філолога.

Спецкурс „Інноваційно-комп'ютерні технології вивчення літератури” складено в контексті курсу програми „Intel. Навчання для майбутнього”, мета якої – підготувати вчителів загальноосвітніх навчальних закладів України до ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Ця програма реалізовувалася за підтримки МОН України. Екс-міністр освіти і науки В.Кремень стверджував: „Ми підтримуємо благодійне сприяння Intel активному залученню освітніх закладів України до світового інформаційного простору. Навички, які дає програма „Intel. Навчання для майбутнього”, – це справді навички для і заради майбутнього” [3, 5].

З огляду на вимогу часу – вийти за рамки традиційного підходу до вивчення предмета – до робочої навчальної програми з методики викладання літератури доцільно ввести матеріал про інформаційно-комп'ютерні технології навчання літератури в шкільному курсі її викладання. Також у шкільному курсі вивчення літератури розглядаються питання, що рекомендовані МОН до включення в програми кваліфікаційного екзамену для студентів-випускників вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за напрямом „Педагогічна освіта”:

1. Поняття про ІКТ. Вплив ІКТ на вдосконалення процесу навчання з літератури. Використання ІКТ під час організації дослідної діяльності учнів на уроках літератури. Розвиток учнів під час виконання навчального проекту на основі використання ІКТ. Особливості застосування ІКТ із урахуванням віку учнів. Правила бібліографічного опису під час цитування електронних джерел. Оцінювання Інтернет-ресурсів, знайдених під час підготовки навчального проекту.

2. Шляхи використання мультимедійних засобів, веб-сторінок та інформаційних бюлетенів для ефективної діяльності вчителя літератури при реалізації навчального проекту. Проблема організації доступу учнів до Інтернету за умов обмеженої кількості комп'ютерів у класі. Створення форми та критеріїв оцінювання учнівських мультимедійних презентацій із урахуванням змісту, грамотності і достовірності інформації, оформлення, взаємодія учнів у процесі роботи тощо.

3. Аналіз прикладів дидактичних матеріалів, створених за допомогою текстового редактора та табличного процесора, для учнів, що працюють у навчальному проекті. Дидактичні можливості використання текстового редактора у навчальному процесі з літератури, створення письмових робіт, розвиток навичок редагування, розроблення чорнових варіантів різних документів, закріплення норм перевірки правопису, робота зі змістом документа та його структурою, оздоблення тексту графічними елементами, створення веб-сторінок.

4. Створення методичних матеріалів для вчителя за допомогою текстового редактора. Шляхи ефективного використання у навчальному процесі комп'ютерних презентацій Microsoft Power Point. Створення методичних матеріалів для вчителя за допомогою Microsoft Publisher. Розгляд можливих сфер використання табличного процесора Microsoft Excel у процесі навчання учнів. Використання табличного процесора для створення методичних матеріалів для вчителя.

Під час виконання програми педпрактики з літератури студенти мають можливість апробувати створені ними матеріали з використанням ІКТ безпосередньо у навчальному процесі. Використовуючи такі методичні матеріали в шкільних умовах, студенти переконуються, що нові форми роботи на уроках літератури формують стійкий інтерес учнів до літератури як предмета, виробляють у них потребу в нагромадженні знань, вчать самостійно опрацьовувати й осмислювати

знайдену інформацію. У цьому питанні потужний пласт роботи перепадає на самостійну роботу студента–практиканта, коли майбутній учитель знайомиться з методичною літературою, критично її вивчає, розмірковує над її доцільністю, подумки програє урок, творчо підходить до вирішення будь–яких питань.

Переддипломна практика студентів філологічного факультету одне з головних місць у системі професійної підготовки майбутнього вчителя–словесника, є невід’ємною складовою процесу підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. Під час перебування в школі студенти переконуються, що теоретичні знання з курсу методики викладання літератури становлять лише незначну частину його змісту, що прерогативу мають не вони, а професійні вміння та навички, формування яких починалося на практичних і лабораторних заняттях зі шкільного курсу української і зарубіжної літератури та методики їх викладання, органічно продовжується цей процес у навчальних закладах різного типу. Професійна спрямованість лекційних, практичних та лабораторних занять із методики викладання літератури підвищує ефективність пропедевтичного етапу педагогічної практики. Тобто, під час практики здобуті студентами знання перетрансформовуються у професійні вміння, адже виконання студентами програми педпрактики відбувається в максимально наближених до реалій умовах. Поділяємо думку О.Семенової про те, що „виконання завдань педпрактики на випускних курсах ... сприяє ... опануванню нових освітніх технологій, вивченню педагогічного досвіду, набуттю навичок проведення науково–педагогічного дослідження, формуванню цілеспрямованості, організаторських здібностей ...” [5, 25] майбутніх учителів.

Використання інформаційно–комп’ютерних технологій активізує пошукову роботу учнів на уроці літератури, дає можливість досягти більших результатів, урізноманітнює навчальний процес із літератури. Студенти – майбутні вчителі – повинні досконало володіти новими технологіями навчання в сучасних умовах розвитку національної школи, що створить надійні умови для забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці як в Україні, так і за її межами. Водночас це стане основою для формування в майбутніх учителів літератури потреби в удосконаленні методичної вправності, необхідної для професійного самовдосконалення та постійного зростання.

Водночас пріоритетною формою роботи на уроках літератури була й залишається робота з текстом художнього твору. Ніякі новітні та перспективні технології навчання ніколи не замінять живого спілкування учня з текстом. Робота з твором та включення учня у своєрідний діалог із текстом та його автором є специфікою навчальної дисципліни літератури, що диктується особливостями її вивчення в шкільному курсі. Література – це єдиний предмет, який часто не піддається загальним закономірностям і вимагає від словесників виважених та продуманих задалегідь підходів у процесі його вивчення. Ця необхідна умова часто ігнорується студентами – майбутніми вчителями. Надмірно захопившись інноваційними формами навчання, не розібравшись у вирі інформації про нові технології вивчення дисципліни, студент часто зупиняється на роздоріжжі, де тільки глибокий аналіз прочитаного та критичний підхід до всього нового дасть відповіді на питання, що стосуються методики викладання шкільного курсу літератури. Студент перебуває в такому інформаційному просторі, який вимагає від нього не стільки відомостей про навколишній світ, скільки критичного та вдумливого підходу до вирішення поставлених проблем.

Сучасний підхід до професійної парадигми вчителя–словесника вимагає від студента не лише міцних знань із літературознавчих дисциплін та методики їх викладання, а й критичного підходу до традиційної методики викладання предмета та особливостей застосування інноваційних технологій. Майбутній учитель повинен усвідомлювати актуальні проблеми викладання літератури і тенденції їх розвитку, критично підходити до тих технологій навчання, які можуть штучно нав’язуватися і позбавляють студента та учнів можливості безпосередньо спілкуватися з текстом на уроці літератури, що є важливою особливістю специфіки літератури як навчального предмета, самобутністю самого уроку.

Студент не повинен забувати, що методика викладання літератури – це досвід, це вчительська творчість. Творчий підхід у всьому – це вимога, яка є беззаперечною і в перспективі зробить нинішнього студента мудрим учителем. Майбутньому вчителю, який готується до уроку роботи над текстом твору, слід пам’ятати, що зміст твору передбачає багатоваріантність його прочитання, тому взаємодія образного й понятійного мислення учнів під час сприймання художнього твору допомагає досягнути задум письменника й викликати оцінні судження, що надзвичайно важливо для розвитку їх творчої уяви та здатності мислити.

У методиці літератури загальновідомим і поширеним є факт багатоваріантності тлумачень твору, адже розгадування прихованого смислу вже само по собі передбачає вироблення різноманітних підходів до інтерпретації тексту. Студенти повинні продемонструвати власне

розуміння тексту художнього твору, що є практичною метою інтерпретації. У процесі вивчення історії української літератури та літературної критики студенти повинні здобути знання, які б засвідчили рівень вироблення ними практичних навичок пояснювати тексти.

Під час проходження педагогічної практики з літератури студенти не тільки застосовують набуті в процесі навчання практичні навички, а й зможуть виробити в учнів уміння пояснювати прочитане та висловлювати власну думку щодо розвитку подій у творі та вчинків літературних персонажів. Прикладом повинен служити студент, який демонструє власне розуміння прочитаного, розмірковує над текстом, пояснює його фрагменти, для чого потрібні не лише знання з літератури, а й загальна ерудиція, уміння володіти собою й учнівською аудиторією, навички роботи з текстом художнього твору, вміння зробити прочитане життєво актуальним для учня старшого шкільного віку.

Література

1. Баріхашвілі І. До питання про підготовку педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – №2. – С. 46 – 49.
2. Горболіс Л. Народнорелігійна мораль і нові шляхи вивчення духовного світу героя української прози кінця XIX – початку XX ст. // Нова філологія. – Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – №2. – С. 78 – 84.
3. Intel. Навчання для майбутнього. – К.: Видавнича група ВНУ, 2004. – 416 с.
4. Куцевол О.М. Розвиток креативності студентів-філологів як один із шляхів удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів літератури // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 7. – Глухів: ГДПУ, 2006. – С.28 – 36.
5. Семенов О. Взаємозв'язок педагогічних і навчальних практик у системі професійної підготовки вчителів-словесників // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – №6. – С.22 – 25.
6. Семенов О. Інноваційні тенденції у професійній підготовці майбутнього вчителя рідної мови і літератури в Росії // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 7. – С.47 – 50.
7. Шуляр В. Компетентісно зорієнтована підготовка майбутнього вчителя-філолога // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 8. – С.8 – 9.

Резюме

В статье рассматривается вопрос подготовки студентов-филологов к исполнению ими профессиональных обязанностей. Делается ударение, что внедрение информационно-компьютерных технологий в процесс подготовки будущего учителя литературы способствует его профессиональному росту.

Ключевые слова: информационно-компьютерные технологии, профессиональное мастерство, студент-филолог, профессиональная подготовка, педагогические кадры, будущие учителя-филологи, методика преподавания литературы.

Summary

The article deals with the problem of the philological students training for performing the professional duties. The importance of the computer technologies implementing into the process of the future Literature teachers training for the professional level increasing is stressed.

Key words: coomputer technologies, professional skillfulness, philological student, professional training, Literature teaching methodics, pedagogical personnel.

**САМООСВІТА ЯК УМОВА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Статтю присвячено проблемі формування самоосвіти у майбутнього вчителя іноземної мови як одній з умов професійної підготовки, що обумовлена процесами трансформації та модернізації вищої педагогічної освіти. Автором подано засоби та методи вдосконалення професійної підготовки вчителя іноземної мови в сучасних умовах розвитку вищих учбових закладів за кредитно-модульною системою навчання. Зроблено висновок, що інтелектуальну потребу в самоосвіті майбутнього вчителя іноземної мови можна виховувати і спрямовувати.

Ключові слова: самоосвіта, професійна підготовка, майбутній вчитель іноземної мови.

Модернізація вищої педагогічної освіти в умовах входження України в Європейський освітній простір спричинили необхідність розвитку нової генерації педагогічних кадрів. Відповідно до окреслених Великою хартією університетів засобів реалізації завдань Болонського процесу, освіта у педагогічному університеті є основним елементом постійного розвитку знань та професійної підготовки майбутніх фахівців саме засобами їхньої самоосвітньої діяльності [1; 4; 5].

Метою статті є на основі визначення понять самоосвіта, професійна підготовка, майбутній вчитель іноземної мови, подати засоби та методи вдосконалення професійної підготовки вчителя іноземної мови, з'ясувати, що інтелектуальні потреби за умови правильної організації педагогічної діяльності, можна виховувати і спрямовувати, зокрема самоосвіту майбутнього вчителя іноземної мови.

Протягом останнього десятиліття здійснено ряд досліджень, в яких розглядаються різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів: проблема формування особистості вчителя у процесі загально педагогічної підготовки (О.О.Абдуліна, В.П.Білозерцев, О.Г.Мороз, В.В.Сагарда, Р.П.Скульський та інші); шляхи формування професійної педагогічної майстерності (І.А.Зязюн, І.Ф.Кривонос, Н.Г.Ничкало, В.О.Сластьонін та інші); процес формування творчої особистості вчителя (В.А.Кан–Калик, Н.В.Кічук, М.М.Поташник, С.О.Сисоєва та інші); теоретична та практична підготовка педагога до виховної діяльності (О.А.Дубасенюк, А.Й.Капська, Б.С.Кобзар, Л.Г.Коваль, Л.І.Міщик, В.Н.Король, Г.В.Троцько та інші).

Процес професійного самовизначення точки зору особистісного підходу розглядається в працях В.В.Барцалкіної, Н.А.Батуріна, М.Р.Гінзбург, Л.В.Долинської, І.П.Манокси, М.П.Тименка. Розкрито питання порівняльної педагогіки (Н.В.Абашкіна, Т.С.Кошманова, М.П.Лещенко, Л.П.Пухова та інші); проблема підвищення ефективності навчального процесу шляхом організації самостійної роботи (М.В.Ляховицького, В.А.Козакова, І.А.Зимню, В.М.Гапонову, Н.П.Статінову, Т.Б.Тихнову та інші).

Перші спроби вирішення питання самостійного оволодіння знаннями знаходимо в працях Сократа, Демокріта, Я.А.Коменського і Ж.Ж. Руссо та інших. Пізніше ця проблема розглядається видатними педагогами – А.С.Макаренком, К.Д.Ушинським, В.О.Сухомлинським, психологами – Л.С.Виготським, Н.І.Жинкіним та іншими.

У працях С.І.Архангельського, А.М.Алексюка, Ю.К.Бабанського, В.А.Козакова, І.Я.Лернера, В.О.Онищука, П.І.Підкасистого, М.М.Скаткіна визначено підходи до організації самостійної роботи студентів; у Н.Г.Сидорчука визначено організацію самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу. Наукові праці Б.Г.Ананьєва, В.М.Володька, Є.О.Климова, О.М.Леонтьєва, О.М.Пехоти, С.Я.Рубінштейна, В.В.Рибалки, П.І.Сікорського, І.Е.Унт та інших заклали основи індивідуалізації та диференціації навчання взагалі й самостійної роботи студентів зокрема.

Історико-педагогічний аналіз педагогічної спадщини видатного німецького педагога Адольфа Дистерверга показав, що поняття „самоосвіта” визначається як самодіяльне пізнання через самого себе, яке повинно привести людину до істини. Тобто, професійна освіта майбутнього педагога може піти настільки далеко, наскільки далеко йде його самостійна діяльність. Ми також дотримуємось думки про необхідність самоосвітньої діяльності у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови за участю викладача та без його безпосереднього втручання [6, 3–10].

На думку А. Дистерверга, необхідна умова успіху самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя іноземної мови полягає в ґрунтовності освіти, багатогранності поглядів, неодноразовості повторень та життєвої користі в застосуванні придбаних знань, йому необхідно поповнювати свої знання тими фактами, які складають основу його професійних знань і тими предметами, які мають

відношення до загальнонародської освіти. Визначаючи напрямки самоосвіти: інтелектуальний або розумовий та моральний, німецький вчений заклав основи поняття самоосвітньої діяльності як неперервного процесу та обґрунтував цінність самоосвіти для майбутнього вчителя, тільки відповідно до сили та тривалості самостійної діяльності, майбутній вчитель може бути здатним до освіти як через іншу людину, так і через самого себе. [6, 20–23].

Поділяючи думку С.О.Сисоевої, що розширення і поглиблення сучасного знання відбувається не тільки на професійному рівні, але й на рівні всієї життєдіяльності людини, ми також вважаємо, що освоєння новітніх технологій, пізнання світу і контакти з іншими людьми істотно впливають на якість самої професійної діяльності. Саме тому світова спільнота починає все більше розглядати неперервну професійну освіту у контексті діяльності людини: професійною, суспільною, дозвіллям [7, 78].

У залученні до самоосвітньої діяльності студентів якомога раніше ми вбачаємо важливість формування у майбутніх учителів, не лише вміння самостійно працювати, а мати потребу в самоосвіті. Проблемою розвитку самостійної особистості студента займаються педагоги не лише в Україні, а й в інших країнах Європи та США. У навчально–методичній літературі представлені принципово різні підходи до вирішення цієї проблеми: можна навчати студента прийомам вивчення мовного матеріалу (Strategy Inventory of Language Learning), методам самооцінки або компенсаторним стратегіям у самостійному вирішенні проблемних завдань, а також усвідомленню своїх власних особливостей когнітивного підходу й усунення недоліків у цьому плані [2, 57–60].

Дистанційна форма навчання шляхом створення комп'ютерного навчально–розвивального середовища змінює позицію студента: він той, хто вчиться сам (слухач). Саме тому за такою формою навчання може вчитися вже зріла особистість з відповідною мотивацією, необхідним рівнем сформованості працездатності, самостійності і самоорганізації, а в цілому самоуправління, з відповідною базовою освітою. Ми погоджуємось з думкою С.О.Сисоевої, що сучасна дистанційна освіта, власне є методично організованою самоосвітою на основі надання майбутньому вчителю максимальної кількості інформації (в широкому розумінні цього слова) у будь–який час і у будь–якому місці. Підкреслимо, що і засоби самоосвіти можуть бути різними: традиційними (вивчення літературних джерел, відвідування лекцій тощо) та інноваційними (відео, аудіо, комп'ютерні курси, інтерактивне телебачення тощо). Тому проблема мотивації людей до самоосвіти є найголовнішою проблемою дистанційного навчання [7, 85].

Відповідно до визначення поняття самоосвіти вчителя, як основної форми підвищення професійної кваліфікації, яка виявляється в удосконаленні знань і узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої самостійної роботи поданого в науково–педагогічних джерелах, ми визначаємо, що самоосвіта майбутнього вчителя іноземної мови, студента педагогічного університету, також нерозривно пов'язана з організацією самостійної роботи студентів. На підставі визначення самостійної навчальної роботи студентів як різноманітних видів індивідуальної і колективної навчальної діяльності студентів, яка здійснюється ними під час навчальних занять або вдома за завданнями викладача, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі. Реалізація настанов викладача вимагає від студентів активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань. Найбільш поширені види самостійної навчальної роботи студентів – праця з підручником, навчальними посібниками, дидактичними матеріалами, персональним комп'ютером, розв'язування задач, виконання вправ, написання рефератів і творів, самостійні спостереження, лабораторні роботи, дослідницька діяльність, написання курсових, дипломних та магістерських робіт, конструювання, моделювання, виконання трудових завдань, дозволяють усвідомити різноманітність засобів формування вміння у майбутнього вчителя іноземної мови самостійно працювати. За дидактичною метою самостійну навчальну роботу студентів можна поділити на підготовчу, спрямовану на засвоєння нових знань, тренувальну, узагальнююче повторювальну й контрольну. Система таких робіт передбачає обґрунтовану послідовність, ускладнення його змісту й міри самостійності дій студентів, що є однією з важливих складових професійного становлення майбутнього вчителя іноземної мови.

Значний інтерес, на наш погляд, має саме той факт, що самостійна робота студентів, розрізняючись за дидактичною метою і маючи різні напрямки реалізації пізнавальних завдань, організується і спрямовується викладачем, тобто, студент – майбутній вчитель – виступає об'єктом педагогічної діяльності викладача педагогічного університету. Тому ми цілком поділяємо думку Н.Г.Сидорчука, що самоосвітня діяльність студентів може бути спрямована на вирішення як самостійно поставлених цілей, так і цілей, окреслених керівником – викладачем. Зазначимо, що перехід від самостійної роботи до самоосвітньої діяльності відбувається, коли студенти повною

мірою засвоїли цілі самостійної роботи, за власним бажанням роблять усе, щоб їх досягти. Як тільки мета самостійної роботи перестає бути особистою метою студента, відбувається зворотний перехід від самоосвіти до самостійної роботи. Шляхом таких взаємопереходів можна підвищувати рівень готовності особистості до професійної самоосвітньої діяльності, а одним з механізмів підготовки майбутніх учителів до самостійної діяльності є оволодіння ними формами та методами навчальної самостійної роботи [6, 19].

Самостійність студента–майбутнього вчителя іноземної мови як особистісна властивість характеризується такими взаємопов'язаними чинниками, як: сукупністю знань, умінь і навичок особистості; ставленням особистості до діяльності, її результатів та умов здійснення; здатністю самостійно мислити і орієнтуватися в нових ситуаціях, критично підходити до оцінки педагогічних явищ і фактів [9, 58–61].

Підкреслимо, що самоосвіта вчителя – це основна форма підвищення професійної педагогічної кваліфікації, що виявляється в удосконаленні знань, і узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої самостійної діяльності протягом усього життя людини як у вигляді організованої освіти, так і шляхом самоосвіти.

З точки зору науковців П.А.Юцявічені, В.О.Кравчук та інших, говорити про реальну самостійність студентів можна тільки тоді, коли їм властиві два види самостійності: змістовна (здібність людини приймати рішення без допомоги ззовні) і організаційна (виражається в умінні людини організувати свою самостійну роботу з реалізації прийнятого рішення).

Зазначимо, що в сучасних умовах розвитку вищих учбових закладів за кредитно–модульною системою навчання, особливого значення набувають інтегровані курси, які сприяють фундаменталізації фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Ми також базуємось на інтегрованих інформаційних навчальних середовищах, які потребують організації різних форм самостійної пізнавальної діяльності та погоджуємось з Є.І.Коваленко, що розвинений інтелект, гнучкість мислення, сприйнятливість до нового; самостійність і незалежність в оцінках явищ, подій, процесів, поглядів; емоційно–оцінне ставлення до дійсності; самоповага і відчуття власної гідності; наполегливість у досягненні мети, прагнення до самореалізації особистості є найсуттєвішими рисами творчих професійно підготовлених фахівців.

Відповідно до даної концепції Т.В.Тихонова дотримується підходів щодо розуміння готовності до професійного саморозвитку, в яких вона розглядається як єдність чотирьох складових компонентів: ціле–мотиваційного, змістовного, операційного та інтеграційного, який формує вміння майбутнього вчителя побудувати програму свого професійного саморозвитку [8, 105].

Відповідно, мотиви самореалізації виникають на стадії практичного оволодіння професією. Самореалізація особистості в нових формах діяльності відбувається і на стадії завершення професійної діяльності. Реалізація особистісного потенціалу в професійному аспекті припускає досягнення особистістю визначеного рівня розвитку як в операційній сфері професії, так і в особистісному плані. Тому про реалізацію особистісного потенціалу в студентському віці на стадії професійного навчання можна говорити лише умовно, тому що в цей період відбувається лише накопичення професійного й особистісного потенціалу людини. Таким чином, можна говорити про формування у студентів потреби в самоосвіті як шлях до самореалізації майбутнього вчителя іноземної мови [3, 39–40].

Спираючись на дослідження О.М. Ігнатюк, виділимо фактори, які можуть впливати на розвиток формування і реалізацію особистісного професійного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови, а саме: якість педагогічної діяльності освітнього закладу, якість технічного та якісного забезпечення університету, якість професійної підготовки майбутнього вчителя саме через самоосвіту; наукову школу, через яку проходить студент за час навчання у вищому навчальному закладі, ефективність організації педагогічної практики, навчально–методична база закладу. фінансово–економічне забезпечення тощо [3, 40–45].

Будь–який крок студента здійснюється як його особистий емоційно–інтелектуальний вибір у професійному розвитку майбутнього вчителя, пов'язаний з процесами рефлексії, самоорганізації, саморегуляції, самоуправління. На наш погляд, у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови як творчої особистості треба передбачати цілеспрямоване формування цих інтегральних якостей.

Розглядаючи питання самоосвітньої діяльності студентів, зазначимо, що у центрі уваги суспільства постає не сума надбаних студентами знань, а їхня компетентність. Компетентна людина – це та, що спроможна приймати рішення і брати на себе відповідальність за їх здійснення, володіє сучасними інформаційними технологіями, досконало знає рідну мову і вільно спілкується

іноземними, готова і прагне до самовдосконалення, як в професійному так і в особистісному плані. Ось чому сучасна вища педагогічна освіта, зберігаючи предметний принцип навчання, переорієнтовується і спрямовує зміст цих предметів на засвоєння і розвиток універсальних інтелектуальних (пізнавальних) та навчальних (діяльнісних) умінь, як студентам, так і викладачам.

Відповідно, для забезпечення компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови, кожний викладач проходить школу самоосвіти, набуває досвіду неформального спілкування, збільшує можливості самореалізації, опановуючи і удосконалюючи ті вміння і навички, які в подальшому може формувати в своїх студентах. Прикладом результативності такої діяльності є робота педагогів, які обрали метод проектів, дискусій та проблемні семінари як засіб формування освітніх компетенцій і досягли в цьому значних результатів.

Таким чином, аналіз психолого–педагогічної, історичної та філософської літератури показує, що самоосвіта майбутнього вчителя іноземної мови вважається одним із важливих об'єктів психолого–педагогічних досліджень. У сучасних умовах модернізації та фундаменталізації фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах вищих навчальних закладів освіти, саме самоосвіта є умовою вдосконалення професіоналізму педагогічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови. Високий рівень вмотивованої навчально–пізнавальної та професійної діяльності студента зумовлює здатність майбутнього вчителя до самоосвіти та навчання протягом усього життя.

Література

1. Болонський процес: Нормативно–правові документи / Укладачі: З.І.Тимошенко, І.Г.Оніщенко, А.М.Грехов, Ю.І.Палеха. – К.: Вид–во Європ. Ун–ту, 2004. – 102 с.
2. Ваховська О.В. Технологія самостійного вивчення іноземних мов з використанням комп'ютера // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 57–65.
3. Ігнатюк О.М. Особистісний потенціал у студента як педагогічна проблема // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – вересень–жовтень № 5. – С. 39–47.
4. Кремень М.В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1993. – 220 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347 / 2002 – С. 6–27.
6. Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: Автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.04 / (робота виконана Житомирський державний педагогічний університет ім. І.Франка). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 23 с.
7. Сисоєва С.О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково–методичний журнал. – 2003. – Випуск 3–4. – С. 78–87.
8. Тихонова Т.В. Професійний саморозвиток майбутніх учителів інформатики: педагогічні умови // Наукові праці. Миколаїв: МФ НаУКМА, 1999. Т.4: Збірник наукових праць до щорічної науково–методичної конференції „Могилянські читання – 99”. – С.105–107.
9. Чобітько М.Г. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів – у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України № 1 (42). – Київ: Педагогічна преса. – 2004. – С. 57–69.

Резюме

Стаття посвячена проблеме формирования самообразования у будущего учителя иностранного языка как одного из условий профессиональной подготовки, что обусловлено процессами трансформации и модернизации высшего педагогического образования. Автором представлены способы и методы усовершенствования профессиональной подготовки учителя иностранного языка в условиях развития высших учебных заведений по кредитно–модульной системе обучения. Сделан вывод, что интеллектуальную потребность в самообразовании будущего учителя иностранного языка можно воспитывать и направлять.

Ключевые слова: самообразование, профессиональная подготовка, будущий учитель иностранного языка.

Summary

The article is devoted to the problem of the self–education forming of the future teacher's of foreign languages as one of the condition of a professional training, which were caused by transformation process and higher pedagogical education modernization. The methods of future teacher's of foreign languages

professional training in the module-learning system of modern higher pedagogical education are worked out by the author. The conclusion about possibility to teach and direct the intellectual necessity of future teacher's of foreign languages self-education was made.

Key words: self-education, professional training, the future teacher of foreign languages.

УДК 373

Н.В. Дудко

ВТОРИННІ ТЕКСТИ У МОВЛЕННЄВІЙ ПАРТІЇ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

У статті розглядаються розходження в змісті категоріальних ознак первинних та вторинних текстів, визначаються функції й мета створення вторинних текстів у мовленнєвій партії вчителя-філолога.

Ключові слова: первинні і вторинні тексти, мовленнєва партія, лінгвістика тексту, категорії, критерії класифікації, текстотворюючі фактори.

У роботах з лінгвістики тексту [1; 4; 5; 6; 7] відзначаються категоріальні ознаки будь-якого первинного тексту (категорія окремоті, інформативності, інтеграції, когезії, партитурності, комунікативності тощо). Якими з перерахованих категоріальних ознак первинних текстів характеризуються вторинні тексти? Чи відрізняється зміст категоріальних ознак у первинних і вторинних текстах? І чи має значення це при створенні текстів вчителями-філологами?

Мета нашої статті і передбачає відповіді на ці питання.

Відзначимо відразу ж, що вторинні тексти характеризуються, по суті, тими ж категоріальними ознаками, що й первинні тексти, але зміст цих ознак істотно відрізняється від змісту категоріальних ознак у первинних текстах [8, 64–65]. Так, наприклад, зачин (категорія окремоті) і в первинних, і у вторинних текстах може виконувати ті самі функції:

- 1) функцію фону,
- 2) функцію створення текстового очікування,
- 3) функцію створення емоційного резонансу із читачем,
- 4) проспективну функцію.

Але, по-перше, види зачинів у первинних текстах ширші, ніж у вторинних, тому що в мовленнєвих партіях учителя, наприклад, зачини текстів-переказів типізуються й «канонізуються» відповідно до повторюваних, тобто відтворених, навчальних цілей. І, по-друге, з усіх функцій зачину, перерахованих вище, у вторинних текстах у переважній більшості випадків використовується функція створення фону. І при цьому домінація фонового зачину у вторинних текстах не випадкова, а закономірна, тому що зміст фрагмента, що вводить у переказ, сцени, епізоду був би незрозумілим без короткого згадування про те, що передувало переказу епізоду; крім того, такий фоновий зачин народжується зі змісту самого первинного тексту, у той час як у первинному тексті фонові інформація визначається екстралінгвістичними факторами. І, нарешті, по-третє, на відміну від первинних текстів, де фоновий зачин реалізується за допомогою розгортання, генерування інформації, у вторинних текстах у цих же випадках використовується прийом згортання тексту. От як це виглядає на практиці. Наприклад, при переказі епізоду про страту Остапа з повісті Н.В.Гоголя «Тарас Бульба»:

«... Епізоду, про який піде мова, передували практично всі основні події повісті: це оповідання про приїзд синів Тараса з Київської бурси; це зворушлива сцена, присвячена матері, коли вона сидить у головах своїх синів у ніч перед їхнім від'їздом; далі йде оповідання про Запорізьку Січ, про перший похід, про облогу Дубно, про романтичну історію молодшого сина Андрія, що закінчилася так трагічно.

Епізод, про який піде мова, поміщено у самому кінці повісті, і ми вже знаємо все про Тараса і його синів, хоробрих козаків, що борються за волю України, про запорізьке лицарство, про Україну того часу.

Важко собі представити, якою тяжкою була ця боротьба, як багато славних синів України полягло в ній.

І от наш епізод – страта Остапа...»

Легко побачити, що існуючі розходження в змісті категорії окремоті навіть в одному з її проявів – фоновому зачині – ведуть до змістовних наслідків. Навчаючи створенню первинних текстів, необхідно формувати вміння генерувати фонову інформацію (вказувати на місце, час, обставини

події й т.д.), а, навчаючи продукуванню вторинних текстів – необхідно вчити перетворенню змісту первинного тексту, що передує переказу епізоду, фрагменту в тематичний ланцюжок: /«Епізоду, про який піде мова, передували...// Це оповідання про... Це сцена, присвячена...// Далі йде оповідання про...// І от наш епізод ...//».

Розходження можна показати й у сфері інших функцій текстових зачинів і кінцівок. Але головна відмінність у зачинах і кінцівках первинних і вторинних текстів (так само як і в змісті первинних і вторинних текстів) стосується їхнього компонентного складу [8, 159]. Покажемо ці розходження, зіставляючи фрагменти різних текстів на ту саму тему.

Фрагмент первинно–вторинного тексту (текст статті Д.И.Писарева «Євгеній Онегін»)	Компоненти змісту
<p>«... Известно, что... Онегин ест, пьет, критикует балеты, танцует целые ночи напролет, – словом, ведет очень веселую жизнь. Преобладающим интересом в этой веселой жизни является «наука страсти нежной», которою Онегин занимается с «величайшим усердием и с блестящим успехом». «Но был ли счастлив мой Евгений?» – спрашивает Пушкин. Оказывается, что Евгений не был счастлив, и из этого последнего обстоятельства Пушкин выводит заключение, что Онегин стоял выше пошлой, презренной и самодовольной толпы.</p> <p>Так ли это?...»</p>	<p>Метатекстовий переказ змісту первинного тексту. Навмисна актуалізація окремих положень первинного тексту автором первинно–вторинного тексту. Їх співвіднесення та некоректний перенос в інший контекст. Спрощення ідеї твору.</p> <p>Проблемне питання.</p>
<p>Фрагмент первинно–вторинного тексту (текст статті Д.И.Писарева «Євгеній Онегін»)</p> <p>Статья Д.И.Писарева «Евгений Онегин» начинается с выдержки из статьи В.Г.Белинского, в которой высоко оценивается роман А.С.Пушкина «Евгений Онегин», после чего Писарев переходит к изложению своей точки зрения на роман, резко отличающейся от точки зрения Белинского.</p> <p>«Прежде всего, – пишет он, – надо решить вопрос: что за человек сам Евгений Онегин?» Пушкин пишет о нем, как о человеке, который обладает резким. охлажденным умом, знает игру страстей; это человек, который жил, мыслил, чувствовал; в нем погас жар сердца; его томит жизнь; его ожидает злоба людей и слепой фортуны.</p> <p>«Так ли это?» – задается вопросом Писарев. В самом деле, попробуем задать себе вопросы: чем же охлажден ум Онегина? Какую игру страстей он испытал?</p> <p>... Отвечая на этот вопрос, Писарев, говорит, что... Далее Писарев добавляет Отвечая на вопрос, почему..., Писарев пишет: «...». Итак, по мнению Писарева, И т.д.</p>	<p>Вказівка на характер початку первинного тексту (статті Д.И.Писарева). Вказівка на предмет мови у вторинному тексті.</p> <p>Введення основних тез первинного тексту напередодні їхнього подальшого обговорення у вторинному тексті.</p> <p>Послідовне обговорення введених тез.</p> <p>Аналіз та коментар першої тези. Висновки. І т.д.</p>

Не продовжуючи зіставлення початого вище, вкажемо, що для ілюстрації нами взятий один із самих складних типів вторинних текстів, а саме: переказ полемічної статті, що містить безліч точок зору.

Покажемо тепер розходження в змісті категорії партитурності стосовно до первинних і вторинних текстів.

Переказуючи текст, творець вторинного тексту (вчитель) визначає теми, які можна опустити без шкоди для логіки розвитку дії (категорія інформативності) і, навпаки, переказуючи твір, доповнює сюжетні, фоновий і авторський плани тексту відомостями, заснованими на знанні історії, літератури, подіями з особистого досвіду й т.п. Переказуючи зміст сюжетного плану тексту, вчитель пояснює причини тих або інших подій, учинків і рішень героїв, домислює їх, орієнтуючись на закони сприйняття, закономірності мовної комунікації, вікові можливості слухачів і т.д., у результаті в мовній партії переказувача плани первинного тексту сполучаються із планами партії автора (письменника).

Аналіз зразкових вторинних текстів показує, що схема первинного тексту в переказі ускладнюється за рахунок доповнення фонового, сюжетного й авторського планів автора первинного тексту (письменника) фоновим, сюжетним і авторським планом вчителя й виглядає в такий спосіб:

Фоновий план письменника	Фоновий план вчителя	Сюжетний план письменника	Сюжетний план вчителя	Авторський план письменника	Авторський план вчителя
або		або		або	
Спільний фоновий план		Спільний сюжетний план письменника та вчителя		Спільний авторський план письменника та вчителя	

Істотно відрізняється при порівнянні первинних і вторинних текстів, і зміст такої категоріальної ознаки, як інформативність. Головна відмінність тут полягає в тім, що у вторинних текстах змістовно–концептуальна інформація (інформація про ідею твору, що переказує, основні положення, мету, структуру) есплікується й формулюється в метатекстових засобах. Так, наприклад, А.С.Пушкіну в первинному тексті досить сказати: «Татьяна, милый идеал», а в коментарі в розшифровці цієї фрази в мовній партії творця вторинного тексту доводиться говорити про те, що мав на увазі при цьому Пушкін. Наприклад: «Як розуміти цю фразу А.С.Пушкіна? Що стоїть за нею? А стоїть за нею ні багато ні мало ідея твору. Справа в тому, що А.С.Пушкін був художником–реалістом, а художник–реаліст завжди вирішує два завдання: по–перше, завжди прагне відтворити життя у всіх його протиріччях таким, яким воно є, і, по–друге, показати, яким воно повинно бути по його поданнях. В «Євгенію Онегіні» рішенню другого завдання й служить образ Тетяни Ларіної. І головним героєм є не Онегін, ім'ям якого названо роман, а Тетяна Ларіна, яка втілює ідеал поета. Пушкін наділив Тетяну якостями, без яких не мислив справжнього героя, якостями, якими не володіли ні Онегін, ні Ленський. До цих якостей поет відносив високу моральність, височину й натхненність, почуття боргу й уміння самопожертви в ім'я боргу, вірність, стійкість під ударами долі, почуття достоїнства, незвичайність натури, надійність у відносинах, відвертість і визначеність у рішеннях, моральні критерії в оцінці власних почуттів. Становлення всіх цих якостей було визначено....» тощо.

Також у первинному тексті може не бути вказівки на відбивану область знання, мету, тему, ідею, композицію тексту, на його структуру, а у вторинному тексті знаходимо прямі вказівки на все це:

Фрагмент <u>первинного</u> тексту (текст статті В.М.Самгара «Метонимия и человек»)	Компоненти змісту
Редко кто подозревает, что многие способы восприятия и отражения окружающего нас мира метонимичны. Поясню, что это значит. Сравним для начала метонимию с биноклем. Представим себе, что мы смотрим с расстояния в 10 метров на человека в бинокль. В зависимости от того, на что мы смотрим, мы видим крупным планом либо часть лица, например, глаза или нос, либо част костюма с четко видимым узором, либо что–то еще...	Звертання до інформаційного запасу комуніканта. Пояснення. Тлумачення загальновідомих явищ із погляду ідеї тексту. Введення й коментар конкретних явищ дійсності.

Фрагмент <u>вторинного</u> тексту	Компоненти змісту
Стаття «...» присвячена питанню про... Тема, обговорювана в статті, ставиться до області ... Метою статті є ... розгляд проблем... з погляду ... Стаття ділиться на ... фрагментів. У першому – обговорюються способи ... і робиться висновок про те, що ... Тощо.	Вказівка на тему. Вказівка на більш широку область, до якої ставиться обговорювана тема. Вказівка на мету. Вказівка на структуру первинного тексту. Перехід до короткої характеристики зміст кожної частини первинного тексту

З викладеного вище можна зробити висновок, що навчання конструюванню вторинних текстів (переказуванню) припускає обов'язкове формування вмінь формулювати ідею тексту, що переказуємо, характеризувати його композицію й структуру, формулювати його основні положення, виявляти й демонструвати художні прийоми тощо.

Зазначені розходження в змісті й обсязі категоріальних ознак у первинних і вторинних текстах досить істотні з погляду механізмів текстотворення й, як наслідок, повинні враховуватися

при розробці методики навчання переказуванню первинних текстів. Але це розходження загальні, «міжривневі», «міжжанрові».

Для навчання переказуванню важливі й міжжанрові відмінності в рамках самих текстів–переказів. Пошуки, аналіз і осмислення цих розходжень приводять до висновку про те, що вторинні тексти різних жанрів відрізняються друг від друга наборами типових для кожного жанру компонентів змісту.

Проблеми типології вторинних текстів у теоретичному відношенні дозволяють поставити й осмислити два надзвичайно важливі завдання. Суть першого з них почасти порушена вище й стосується категоріальних ознак текстів. Звертання до питання про типи вторинних текстів дозволяє акцентувати увагу на тім, що стосовно до різних типів текстів категоріальні ознаки тексту мають різний зміст. Так, наприклад, зачин у тексті вибіркового переказу характеризується одним набором компонентів, зачин у вторинних текстах реферативного типу – іншим набором компонентів, зачин у переказах літературно–критичних статей – своїм набором і т.д. Це значить, що інформацію про категоріальні ознаки тексту не можна абстрагувати від конкретних типів тексту. Разом з тим кожний конкретний тип вторинного тексту характеризується тими самими (з невеликими відхиленнями), відтвореними компонентами змісту. Для методичних цілей досить цього рівня, тому що, формуючи вміння в конструюванні кожного конкретного компонента змісту, ми істотно звужуємо обсяг змісту навчання.

Друге завдання стосується критеріїв, які повинні бути покладені в основу типології вторинних текстів. Так, наприклад, розподіл вторинних текстів на повні й вибіркові (за критерієм обсягу змісту вторинних текстів) методично не має перспективи. Те ж можна сказати про класифікації вторинних текстів за критеріями:

- ступеня деталізації змісту первинних текстів (дослівний переказ, коли зміст первинних текстів передається абсолютно без зміни (читання напам'ять); докладний переказ – передача змісту первинного тексту близько до тексту; короткий переказ первинного тексту);
- ступеня наближення до мови оригіналу (тексти переказів, близькі до первинного тексту; тексти переказів, у яких зміст передається своїми словами);
- ступеня творчої переробки первинного тексту (тексти переказів із творчими змінами, наприклад, зміни особи оповідача, переказ від імені одного з персонажів, перебудова сюжетного добутку в драматичну форму тощо).

Більше перспективними нам представляються такі критерії класифікації вторинних текстів, які орієнтують зусилля на освоєння структури, композиційних еталонів і прийомів конструювання самостійних (по визначенню М.М.Бахтіна) жанрів. При навчанні конструюванню вторинних текстів потрібно розмежувати закономірності мовної комунікації, що ставляться до всіх жанрів, і механізми породження текстів певних жанрів. Так, поряд з фоновим забезпеченням текстової інформації, до закономірностей мовної комунікації необхідно віднести різні форми й засоби регулятивного типу: попередження питань із боку комунікантів; можливого неправильного ходу думки; заохочення правильного ходу думки; різні види застережень, що уточнюють предмет обговорення й концептуальну інформацію про нього тощо. Сюди ж необхідно віднести різні засоби й способи емоційного настрою комунікантів. Це завдання реалізується в авторському плані тексту у формі різних видів відступів, асоціацій, оцінок тощо.

З іншого боку, найбільш частотні компоненти змісту вторинних текстів є, як правило, найбільш різноманітними з погляду використовуваних у них елементів, способів сполучення цих елементів і композиційної будови. Так, наприклад, фонові зачини у вторинних текстах можуть виступати у вигляді інформації історико–літературного, соціально–історичного, побутового типу; фрагменти авторського плану тексту можуть мати вигляд коментарів, домислювання, цитатних оцінок, зіставлень тощо. І за всіма цими видами фрагментів фонового й авторського панів тексту стоять різні набори елементів змісту в кожному із цих типів.

Таким чином, типологія вторинних текстів у процесі навчання повинна бути обов'язково доповнена освоєнням закономірностей мовної комунікації.

До критеріїв класифікації вторинних текстів необхідно віднести ще дві підстави: жанр твору, що переказується, (кіновитвір, твір образотворчого мистецтва, прозаїчний, драматичний, поетичний й т.п.) і зміст первинного тексту, тому що методика навчання переказування односюжетних текстів, наприклад, істотно відрізняється від методики навчання переказування багатосюжетних творів.

Крім того, типи вторинних текстів не слід змішувати зі способами переказування, які лежать в основі моделей текстів–переказів. Справа в тому, що той самий первинний текст можна переказувати різними способами: у питально–відповідній, тимчасовій, просторовій перспективі, на основі

категоріальних ознак тексту й т.д. До речі, навчання способам конструювання вторинних текстів на основі тієї або іншої перспективи набагато важливіше ідентифікації жанру. І це значить, що предметом особливих турбот при навчанні переказуванню є виявлення й введення в навчальний процес моделей вторинних текстів у кожному з типів.

Необхідно також відзначити, що стосовно до вторинних текстів мотиви й мета їхнього введення програмується стратегією розгортання мовної партії вчителя в цілому. Відбір матеріалу для висловлення (етап передтекстової роботи) – стосовно до вторинних текстів – являє собою, по суті, відбір фрагментів первинних текстів, які перекодуються в типові для жанру компоненти змісту. Нарешті, планування вторинного тексту представляє вибір моделі вторинного тексту, найбільш адекватної для певних цілей. Стосовно до вторинних текстів складові текстового етапу комунікативного акту:

- вступ у контакт;
- створення балансу загальних знань за правилами фонового забезпечення нормального плинусу комунікації;
- розгортання основної частини висловлення щодо предмета мови за правилами розгортання референтної інформації відповідно до плану й одночасне використання правил забезпечення інформації релятивного (фонового) типу;
- правил організації й розподілу уваги комунікантів (регулятивних правил);
- правил векторного переходу від однієї теми до іншої, від одного плану тексту до іншого;
- прийомів діалогізації монологічного масиву тексту у формі попередження питань, незрозуміння, неправильного ходу думки, заохочення випередження в ході думки й т.п.;
- прийомів забезпечення емоційного фону комунікації у вигляді ліричних, публіцистичних і біографічних відступів (правила емоційного резонансу з комунікантом);
- узагальнення (висновки, оцінка) висловлення – мають свій зміст.

Так, вступ у контакт трансформується у фразу векторного типу, що сигналізує про те, що переказувач переходить до переказування або нагадування про зміст первинного тексту. Створення балансу загальних знань стосовно первинного тексту виливається у фоновий зачин (літературно-критичний, соціально-історичний, реально-побутовий або потекстовий). Розгортання основної частини вторинного тексту здійснюється за допомогою різних наборів мовомисленневих дій і операцій, за допомогою яких зміст первинних текстів переводиться в зміст вторинних; правила мовної комунікації при цьому реалізуються в різного роду коментарях, домислюванні, оцінках та ін.

Підсумовуючи, відзначимо, що одним з текстоутворюючих факторів стосовно до вторинних текстів є функція, заради якої вторинний текст уводиться в мовну партію вчителя-філолога:

- для створення опор, розраховуючи на кількаразове звертання до змісту первинного тексту;
- для ілюстрації концептуальних положень;
- для аргументації;
- для характеристики образу;
- для відбору матеріалу напередодні планованих узагальнень і висновків тощо.

Необхідність вільного володіння прийомами відсилань до тих або інших фрагментів первинного тексту включає вміння використати окремі компоненти змісту, елементи коментарю тощо. Говорячи про способи перекодування змісту первинних текстів у форми вторинних текстів, тобто говорячи про мовомисленневі операції й дії, що переводять первинні тексти у вторинні, варто використати найбільш частотні з них. Рівень типізації при цьому стає настільки високим, що по фразах, що вводять вторинний текст, можна вгадати компоненти змісту, їхню послідовність, тобто структуру й композицію. Це дозволяє визначити компоненти змісту, загальні для всіх типів вторинних текстів і типові для кожного з них. Ці дані зумовлюють послідовність і методику формування основних умінь у конструюванні вторинних текстів та визначають перспективи нашого подальшого дослідження.

Література

1. Мещеряков В.Н., Бережняк Л.С., Дудко Н.В. Текст и его признаки. Общая характеристика. (Методические материалы по курсу «Основы культуры речи»). – Сумы, СГПИ, 1989.
2. Мещеряков В.Н., Кочубей В.И., Дудко Н.В. Текст и его признаки. Цельность (целостность) текста. Континуум. Интеграция. (Методические материалы по курсу «Основы культуры речи»). – Сумы, СГПИ, 1989.

3. Мещеряков В.Н., Бережняк Л.С., Дудко Н.В. Текст. Деятельностные программы. Речемыслительные операции. (Методические материалы для классов с углубленным изучением русского языка и литературы). – Сумы, СГПИ, 1990.
4. Мещеряков В.Н., Волкова О.Н. и др. Коммуникативная направленность текста. – Сумы, 1990.
5. Десятниченко Н.В. Формирование профессиональной речи студентов–филологов на материале пересказывания и комментирования текстов программных художественных произведений. – Тирасполь, ТГУ, 1992. – С. 155–157.
6. Дудко Н.В. Обучение студентов–словесников репродуктивным видам профессионально ориентированной речевой деятельности. Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.п.н., типогр. Института педагогики АПН Украины. – Киев, 1995.
7. Мещеряков В.Н., Дудко Н.В., Дергун Л.И. Методика, типология и образцы пересказывания в старших классах гимназий, лицеев и средних школ. (Учебное пособие). – Тольятти, ТГУ, 1995.
8. В.Н.Мещеряков, Дудко Н.В. и др. Основы профессиональной речи/Учебное пособие для студентов юридических факультетов Тольятти, Ч. 1. – 1997.
9. Мещеряков В.Н., Дудко Н.В., Дергун Л.И. Методика, типология и образцы пересказывания в старших классах гимназий, лицеев и средних школ. (Учебное пособие). –Тольятти, ТГУ, 1995.
- 10.Мещеряков В.Н., Савенкова И.Е. Лингвистический анализ текста.Ч.1. Тетрадь 1. Материалы курса для студентов–заочников филологических и журналистских отделений. – Тольятти, 1999.
- 11.Дудко Н.В. О различии техники и приемов пересказывания. Сб. Текст. Теория и методика. Вып.3. – Тольятти, 1999. – С. 63–72.
- 12.Мещеряков В.Н. Как пересказывать произведения литературы, живописи, музыки. Методические приёмы и образцы,– М., 2002.
- 13.Дудко Н.В. Особенности пересказывания драматических произведений в профессиональной речи филолога. Сб. Педагогические проблемы высшей школы. – Димитровград, 2004. – С. 158–166.

Резюме

В статье рассматриваются различия в содержании категориальных признаков первичных и вторичных текстов, изучаются функции и цели создания вторичных текстов в речевой партии учителя–словесника.

Ключевые слова: первичные и вторичные тексты, речевая партия, лингвистика текста, категории. Критерии классификации, текстообразующие факторы.

Summary

The article deals with content differences between the categorial signs of the primary and secondary texts, functions and aim of creating the secondary texts in the language practice of the Philology teacher.

Key words: primary and secondary texts, language practice, text linguistics, classification criteria, text making factors.

УДК 378

В.О. Калінін

ЗАСОБИ САМОСТІЙНОГО ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЮ ПРОФЕСІЙНОЮ КОМПЕТЕНЦІЄЮ ПІД ЧАС МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У даній статті розглядаються ефективні засоби оволодіння майбутніми вчителями іноземної мови соціокультурною професійною компетенцією на семінарсько–практичних, лабораторних роботах з методики викладання іноземних мов, методичних майстернях та відеотренінгах.

Ключові слова: професійна компетентність, соціокультурна компетентність, мотиваційний, аналітичний, пошуковий, проєктивний, альтернативний, виконавчий, рефлексивний етап.

Нова мовна політика в Європі вимагає від фахівців будь–якого профілю вмінь орієнтуватися в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовки до життя і праці у світі, що змінюється, дотримування громадянських прав і свобод, поважного ставлення до традицій, культури,

віросповідання та мови спілкування народів світу. У зв'язку з цим змінюються і функції вчителя, його діяльність орієнтується на створення умов для саморозвитку суб'єктів учення, формування і розвитку потреб та здібностей суб'єкта навчального процесу. За цих умов метою професійної підготовки майбутнього вчителя на нових законодавчих і методологічних засадах є формування у нього вмінь самостійного оволодіння професією. Постає проблема такої організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, яка б дозволила сформувати кваліфікованого компетентного фахівця, здатного до самостійної творчої професійної діяльності.

Сутність поняття професійної компетентності було предметом вивчення в роботах О.С.Антонової, В.П.Беспалько, І.А.Зязюна, Н.В.Кузьміної, Н.Г.Ничкало, А.І.Тинкурова та інших. Проблемами соціокультурної освіти займалися Є.Н.Воробйова, Н.Б.Ішханян, В.В.Сафонова, В.Т.Топалова, R.Lado, С.Kramsh, M.Wallace та інші. Питанням самоосвіти студентів присвячені роботи В.Р.Козакової, Н.Ф.Коряковцевої, Г.А.Лєвової, Т.І.Лєвченко, Є.І.Маслико, О.Я.Савченко, К.І.Саламатова та інших.

Проте проблема організації умов, які інспірують подальше і більш глибоке оволодіння студентами професійною компетентністю, набуття інтегрованого філологічного, психологічно–педагогічного знання, заглиблення в педагогічну науку в соціокультурному аспекті ще недостатньо розроблена. Тому метою даної статті є розгляд засобів самостійного оволодіння студентами мовного ВНЗу професійною компетентністю в соціокультурному контексті.

На наш погляд, найбільш ефективними формами самостійного оволодіння соціокультурною компетенцією є семінарсько–практичні, лабораторні роботи з методики викладання іноземних мов, методичні майстерні, відео тренінги, у зміст яких необхідно включити питання і завдання, які пов'язані з формуванням соціокультурної компетенції учнів.

З метою розвитку одного зі специфічних і головних умінь, які визначають професійну компетентність студентів, ми виділили вміння розв'язувати педагогічні задачі. У педагогіці „педагогічна задача” – це типова проблемна ситуація, яка моделює процес навчання і виховання в школі, аналіз і рішення якої можливі при співвідношенні відомого і невідомого, і застосування відповідних знань” [2, с. 51].

На перших семінарсько–практичних заняттях студентам пропонувались авторські соціокультурні педагогічні задачі, які вони розв'язували в малих групах, аби навчити їх орієнтуватися в різних ситуаціях, знаходити можливі варіанти виходу з них і пояснювати при цьому свою власну точку зору.

Навчальні завдання, які побудовані за принципами розвивального навчання із застосуванням проблемних та евристичних методів, з цікавістю сприймалися студентами. Проблемні професійно–педагогічні соціокультурні ситуації охоплювали задачі, що вимагали порівняльної оцінки, глибокого аналізу матеріалу, методів, засобів навчання, які спрямовані на обґрунтування, впевненість, доказ ефективності їх використання в школі.

Це, з однієї сторони, сприяє розвитку вербального мислення студентів – суб'єктів діяльності, з іншого – збагачує можливості їх професійної діяльності, формує і розвиває вміння об'єктивно оцінювати власну професійно–педагогічну майстерність.

Цілеспрямована організація розв'язання студентами проблемних педагогічних ситуацій на основі соціокультурних, професійно–орієнтованих задач готує їх мислення до самостійного виявлення і засвоєння взаємозв'язків і фактів різних культур. Саме використання педагогічних задач, соціокультурної, предметної, психолого–педагогічної спрямованості сприяли підвищенню мотивації студентів і накопиченню ними впевненості в оволодінні майбутньою професією.

Однак ми виходили з впевненості про те, що задача стає тоді особистісно значущою, коли ініціюється самими студентами. З цією метою на лабораторних заняттях ми організували відеотренінги, на яких переглянули відеоуроки найкращих учителів, учасників конкурсу „Кращий вчитель іноземної мови України”, щоб навчити майбутніх педагогів не тільки бачити соціокультурні педагогічні ситуації, які виникають на уроці (у вигляді „соціокультурних пасток”, соціокультурних методичних помилок учителя, недостатності знань), але й шляхи вирішення досвідченими вчителями. З іншого боку, ми намагалися навчити студентів самостійно і колективно сформувати педагогічні соціокультурні задачі, які їх турбують, обирати правильну технологію рішення і намагалися їх вирішити засобами іноземної мови. Тим самим хотіли створити умови інтеграції лінгвопедагогічних знань у більш цілісне, особистісне навчання у складі їх професійної компетентності.

Ми проаналізували процес побудови і розв'язання студентами соціокультурних педагогічних задач і виявили наступні етапи: мотиваційний – усвідомлення значущості вибраної проблемної соціокультурної ситуації і необхідності представити її іншим для розв'язання; аналітичний –

особистісне виявлення причин, які впливали на її появу; пошуковий – пошук і вибір форм і засобів представлення задач; проективний – планування способу її вирішення; альтернативний – розробка різних варіантів вирішення задач; виконавчий – представлення задач і власного способу їх вирішення; рефлексивний – оцінка й аналіз досягнутого результату (див. рис. 1).

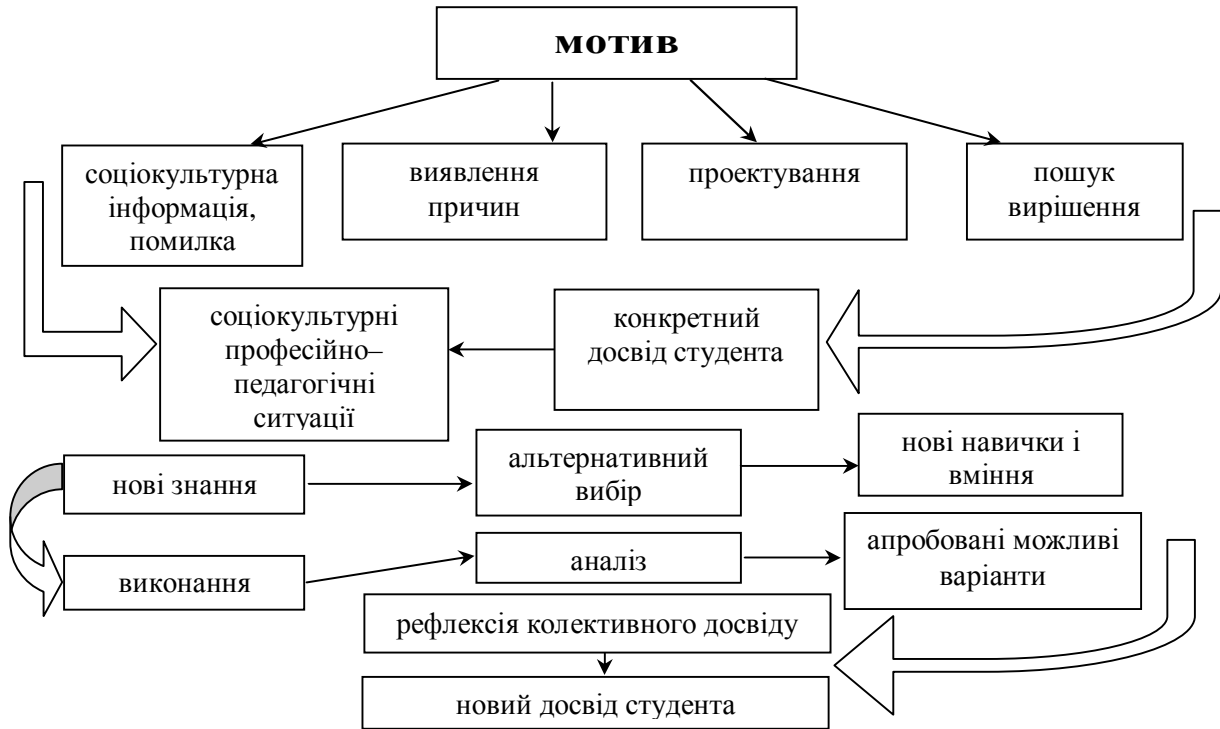


Рис. 1. Технологічна схема побудови і розв'язання соціокультурних педагогічних задач

Таким чином, рішення соціокультурних професійно-педагогічних задач призводить до набуття нового досвіду студента в професійно-педагогічній діяльності, накопиченню професійно необхідних знань, умінь і навичок на рівні лабораторних умов, формування емоційно-оцінних суджень.

Виділені вченими компоненти змісту професійної освіти (досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного відношення до діяльності), на наш погляд, можуть бути використані при оцінці формування професійної соціокультурної компетенції, в основі якої закладені психологічні механізми творчої діяльності алгоритмів вирішення нестандартних соціокультурних педагогічних задач.

З цього випливає, що зміст технології формування професійної соціокультурної компетенції має подвійну природу: з одного боку, це емоційний досвід, опрідечений у певній знаковій формі, а з іншого – діяльність студентів з цим формалізованим досвідом, яка організована за допомогою діяльності викладача.

Тому, враховуючи єдність змістової і процесуальної сторін навчання при визначенні рівня професійної соціокультурної компетенції студентів педагогічних ВНЗів, ми розглядаємо не тільки знання, вміння, навички, але й досвід діяльності, який формується, і ціннісне відношення в процесі оволодіння студентами і засвоєння ними змісту професійної соціокультурної компетенції на всіх етапах формування професійної компетентності.

Використання відеотренінгу при формуванні професійної компетентності належить до неігрової або традиційної професійної діяльності. Однак на лабораторних заняттях ми також використовували імітаційне моделювання мікроелементів уроків, які були підготовлені і проводилися саме студентами.

Ми спиралися на положення про те, що основний спосіб підготовки людини до діяльності – це моделювання цієї діяльності в навчальному процесі у вигляді драматизації, ділової або рольової гри. Оскільки підготовка студента до його педагогічної діяльності не є винятком, то ми припускали, що чим повніше моделювання цієї діяльності у відповідних педагогічних ситуаціях, тим більш цілісно нею оволодіває випускник педагогічного ВНЗ.

Однак яку б форму ми не використовували для побудови спеціальних умов, аналогічних шкільним у процесі оволодіння студентами педагогічною майстерністю у ВНЗ, необхідно змодулювати педагогічну ситуацію.

У педагогіці педагогічну ситуативність визначають як динамічну систему складних зв'язків і взаємовідносин, які відображають сутність комунікативно-навчальної діяльності вчителя іноземної мови.

Педагогічні ситуації, що дозволяють включати студента в елементи професійної діяльності за допомогою активних форм навчання, є методом вивчення, засвоєння й апробації певних форм і засобів педагогічної технології „діалог культур” та відповідних педагогічних дій у процесі виконання ролі вчителя.

На нашу думку, важлива функція педагогічної ситуації в тому, що вона повинна сприяти особистісній переорієнтації студентів з навчальної діяльності на професійну з використанням технології „діалог культур”.

Моделювання ми розуміємо як процес дослідження, відбору та використання найбільш вагомих, соціально і професійно значущих моделей.

Моделювання навчальних педагогічних ситуацій у процесі професійної підготовки, на наш погляд, дозволяє цілеспрямовано навчати студентів досліджувати ці ситуації, бачити і формувати педагогічні задачі та знаходити способи їх розв'язання. Особливу увагу ми приділяємо і методу моделювання педагогічних ситуацій – педагогічній грі як способу відображення реальної діяльності вчителя в тих чи інших штучно створених педагогічних ситуаціях та імітація дій вчителя.

Спираючись на дослідження Є.Берна, ми вважаємо, що оволодіння майбутньою професією має задовольняти соціальну і професійну нестачу знань, необхідних не тільки для вирішення навчальних задач, але й для формування можливостей у вирішенні суміжних або наступних задач [1, с.9]. Ігрове моделювання в цьому контексті має непересічне значення для створення умов, у яких формуються, розвиваються і вдосконалюються професійне мислення, майстерність, компетентність, світогляд, стиль і культура, професійна поведінка і спілкування.

Суть педагогічної гри полягає в її двоплановості: у штучно побудованих умовах розгортається діяльність, призначенням якої стає розвиток реальних професійно значущих умінь майбутніх спеціалістів. Практична цінність таких ігор для студентів полягає в тому, що аналіз мовної взаємодії викладача і студентів на уроці, проектування способів дій у цих ситуаціях, розігрування дій в умовах запропонованих ситуацій дозволяє синтезувати знання, які отримані при вивченні дисциплін психолого-педагогічно-методичного циклу і використовувати їх для розв'язання практичних задач. Інакше кажучи, здійснюється безпосередня підготовка студентів до самостійної педагогічної роботи щодо формування соціокультурної компетенції учнів з використанням технології „діалог культур”.

Моделювання навчальної діяльності активного навчання в нашому експерименті відбувалося на декількох рівнях.

На першому рівні відбувалося моделювання мікро-ситуацій взаємодії вчителя і учнів на уроці іноземної мови. Мета моделювання – формування у студентів окремих навчальних дій активного навчання. Наприклад, у вашому класі з'явився новий учень, рівень мовної підготовки якого нижчий, ніж у решти учнів класу. Запропонуйте свої дії щодо покращення навчальної ситуації учня. Виконання такого завдання сприяє розвитку важливого професійного вміння – запропонувати розв'язання однієї конкретної проблеми.

На другому рівні відбувалося моделювання більш складних, багатофакторних типових ситуацій іншомовного педагогічного спілкування з використанням технології „діалог культур”. Сюди ми відносимо ігрові ситуації, в яких студенти беруть на себе певні ролі (вчителя, учнів) і програють їх за участю і під контролем викладача, який здійснює оцінку й оперативну корекцію діяльності студентів.

Відзначимо, що в історії психологічної думки першість у спробі пояснення механізмів впливу рольових ігор і розробці стратегії й тактики їх обдуманого застосування належить психодраматичному напрямку, побудованому більше 70 років тому Я.Морено, ключовим поняттям якого є „спонтанність”, здатність руху в заданому напрямі.

Таким чином, психодрама – це метод інсценування особистого досвіду, тобто програвання ролей, яке передбачає активізацію психічних процесів учасників, а в нашому випадку вона спрямована на зняття напруги, яку відчувають студенти при першому професійно-педагогічному спілкуванні з учнями, допомагає мобілізувати резервні можливості студента, привчає їх використовувати нові засоби для досягнення цілей і формує у них новий погляд на педагогічні ситуації, які виникають, на своє особистісне ставлення до них, що призводить до їх переоцінки.

Завершальна стадія психодрами полягає у спільному обговоренні та аналізі правильності поведінки всіх учасників у демонстрації педагогічної ситуації. Такі обговорення допомагають побачити свої педагогічні помилки, покращити варіант поведінки, пізнати себе й інших, стимулюють активність групової взаємодії й емпатійного взаєморозуміння при формуванні професійної соціокультурної компетенції. Нами використовувалися психодрами „Готуючись до першого уроку”, „Перший професійний досвід”.

Своє конкретне виявлення психодрама знаходить у рольовій грі, яка полягає у „виконанні будь-якої ролі в аматорській уяві, використовується як терапевтичний прийом для розучування і вдосконалення бажаної й адаптивної поведінки, особливий метод залучення людини до творчої діяльності, метод стимулювання активності” [1, с.9].

Їх призначення – посилення привабливості, емоційної насиченості навчального процесу при розвитку професійних умінь, які властиві носію мови, і вирішення різних комунікативних задач.

Актуальність рольової гри з певним професійно-орієнтованим сюжетом в тому, що вона включає в себе риси як учіння, так і майбутньої педагогічної діяльності, дозволяє студентам розкрити себе, сприяє виробленню активної позиції, розвиває професійну соціокультурну компетенцію. Педагогічний вплив цього виду діяльності полягає в розвитку у студентів професійно значущих особистісних якостей, професійних умінь, формуванні об’єктивної оцінки своїх сил і здібностей в умовах максимально наближених до реальної майбутньої професії.

На лабораторних заняттях з методики викладання використовувалися ділові ігри, які представляли собою імітаційні моделі умов і динаміки майбутньої педагогічної діяльності. Тому в ділових іграх студенти брали на себе ролі, в яких вони будуть діяти після закінчення ВНЗ. Серед таких ролей у професійно-трудої сфері можна виділити наступні: учитель-партнер учнів при вирішенні різних комунікативних задач на уроці; учитель-помічник і керівник учнів у процесі проведення позакласної роботи з іноземної мови в школі; реципієнт іншомовних засобів масової інформації (газет, журналів, книг) за спеціальністю; керівник методичних об’єднань з практики мови для колег-учителів.

Практика засвідчила, що саме ділова гра дозволяє побудувати типові життєві ситуації, у процесі яких студенту потрібно знайти правильну поведінку, оптимальне вирішення проблеми, яке відповідає реальним обставинам його майбутньої професії. Атмосфера ділової гри ставить студента перед необхідністю максимально мобілізувати всі свої знання, навички, уміння, досвід, уявлення. Тому з метою набуття вміння педагогічного спілкування у сфері „урок” у рамках практичних занять з методики викладання іноземних мов у педагогічній ситуації ми використали елементи мікро-навчання (мікроуроки), які моделюють умови майбутньої роботи студентів – „методичні ігри”, в яких один із студентів виконує роль учителя, а інші – учнів. Як свідчить досвід, студенти у процесі ділової гри долають психологічний труднощі при педагогічному спілкуванні, бачать окремі недоліки або прогалини у своїй підготовці, на які їм необхідно звернути увагу перед практикою в школі.

У процесі формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності щодо формування соціокультурної компетенції учнів ми використовували також комунікативні професійні ігри, оскільки основне призначення комунікативних професійних ігор – організація іншомовного спілкування в ході поставленої комунікативної професійної задачі або проблеми.

Так, наприклад, ефективним у ході експериментальної роботи виявився прийом ранжування (ranking). В основі цього прийому лежать відмінності в точках зору при ранжуванні інформації, яка пропонується студентам для ознайомлення й обговорення в процесі іншомовного професійного спілкування за допомогою технології піраміди: студент самостійно записував своє вирішення проблеми. Потім це вирішення обговорювалося в парах, невеликих групах або цілою групою; студенти в невеликих групах шукали загальне вирішення, потім демонстрували його й обґрунтовували в загальній дискусії; студенти, варіанти відповідей яких збігалися, збиралися в групи, щоб дати якомога більше аргументів на захист свого варіанту ранжування.

Результатом стало те, що учасники комунікативно-професійної гри набували необхідних комунікативно-професійних умінь, вдосконалювали свою комунікативну поведінку, формування соціокультурної компетенції, удосконалювали професійно значущі знання, частіше почали звертатися до педагогічних і методичних джерел, щоб знайти відповіді на запитання про формування своєї професійної компетентності.

Другою формою професійно-педагогічної підготовки студентів є проведення методичних майстерень, які ми проводили, використовуючи основні положення педагогічних майстерень, що передбачені французькою групою нової освіти ЖФЕН. Головна відмінність майстерень від традиційного уроку, лекції, семінару, лабораторних робіт у тому, що закон майстерень: „Роби по–

своєму, виходячи зі своїх здібностей, інтересів і власного досвіду, і коректуй себе сам". Сутність методичних майстерень, яку ми пропонуємо, – поєднання педагогіки й методики на основі особистісно-орієнтованого, культурологічного і соціокультурного підходів. Це означає, що методичні майстерні значною мірою побудовані не на передачі знань від викладача до студента, а на об'єктній позиції студента, що не дозволяє особистості самій здобути недостатнє соціокультурне знання, активно і творчо користуватися ним у професійній діяльності як своїм набуттям. Тому це не розкриває до кінця творчий потенціал студента, закріплює його залежність від готових рішень, які приймаються іншими. У роботі такої майстерні студент сприймається як „самостійна, творча, соціальна відповідальна і конструктивно оснащена особистість”, що володіє та здатна позитивно впливати на своїх потенційних учнів, виховувати і виробляти в них новий менталітет. Для таких майстерень характерні: а) ставлення викладача до студента як рівного собі; д) непросте повідомлення знань як вічних істин, а самостійну побудову студентом знань методом критичного ставлення до культурних явищ, соціокультурної інформації й самостійного вирішення соціокультурних і педагогічних, творчих задач; в) плюралізм думок, підходів у конструюванні програм щодо формування соціокультурної компетенції учнів, шанобливе ставлення до думки, варіанту іншого.

Алгоритм роботи у творчих методичних майстернях, які побудовані на основних положеннях ЖФЕН, також був змінений нами у плані формування професійної соціокультурної компетенції і використовувався для розробки студентами соціокультурних проектів, постерів, колажів, у такому вигляді:

1) „індуктор” – початок, який мотивує творчу діяльність кожного студента, це апеляція до асоціативного й образного мислення. Завдання відповідно до певного соціокультурного явища, факту, який майбутній учитель вибирає сам;

2) робота з СК матеріалом: текстом, вербальною і невербальною наочністю, звуками, природним матеріалом, картинками, фотографіями, моделями, схемами. Це – „реконструкція”, перетворення матеріалу в „хаос”, змішування явищ, слів, подій;

3) „реконструкція” – побудова свого соціокультурного тексту, малюнка, постера, колажу, проекту;

4) соціалізація. Зіставлення своєї діяльності з діяльністю інших. Робота в малих групах, у парах, з'ясування всіма проміжного, а потім і кінцевого результату своєї праці. Завдання цього етапу не стільки оцінити роботу іншого, скільки здійснити самооцінку і провести самокорекцію;

5) „розрив” – прозріння, нове професійне бачення іншомовної культури, предмета, перехід до нового усвідомлення соціокультурного явища, в результаті якого з'являються інформаційні запити, у кожного свої. Студенти відчувають потребу в роботу зі словниками, енциклопедіями, підручниками, комп'ютерами, те, що в традиційному викладанні ми зазвичай „називаємо”, в цьому випадку студент запитує сам, шукає самостійно, а іноді за допомогою товариша, майстра, учителя, батьків;

б) педагогічна рефлексія, самоаналіз своєї професійно-педагогічної діяльності, аналіз ходу власної думки, відчуттів, знань, світосприйняття.

Умови методичних майстерень дозволяють здійснювати формування професійної компетентності в різних режимах: командному, мало- і макрогруповому. Усі вони побудовані за принципом співпраці, тобто саме включення студентів у спільну професійно-педагогічну діяльність є глибоко комунікативним і передбачає всі рівні спілкування, в результаті якого з'являється професійна компетентність. Ми приймаємо „навчання у співпраці” в контексті соціокультурного підходу, який передбачає необхідність і потребу вивчення інших культур для успішної взаємодії їх носіїв.

Використання вищезазначених засобів оволодіння професійною соціокультурною компетенцією майбутніх учителів іноземної мови під час проведення лабораторно-практичних та семінарських занять із методики викладання іноземних мов щодо зазначених майстерень та відеотренінгу значно підвищило мотивацію студентів до оволодіння своєю спеціальністю. Подібна „опосередкована професійно-методична підготовка” (термін О.І.Маслико), у процесі якої студенти оволодівають основними педагогічними і методичними знаннями, ознайомлюються з технікою формування професійної соціокультурної компетенції „зсередини”, що дає можливість майбутнім педагогам скласти уявлення про професійно-навчальну рольову поведінку вчителя, про фактор взаємодії студента в системі роботи над професійною компетентністю, про ефективні й неефективні прийоми саморозвитку й значно полегшить самостійну роботу в школі під час педагогічної практики.

Література

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди, люди, которые играют в игры. – М.: Прогресс, 1968. – 179 с.
2. Данилова И.С. Развитие коммуникативной компетенции в процессе профессиональной педагогической подготовки учителя: Дис... канд. пед. наук – Тула, 2002. – 225 с.
3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
4. Маслыко Е.И. Коммуникативная методика обучения иностранным языкам как способ реализации программы Совета Европы // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе. Материалы республиканской конференции 14–15 июня, 1994–1995. – С. 44–56.
5. Мельник Н.М. Средства формирования потенциала профессионального развития студентов. – Самара, 2002. – 134 с.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 419 с.
7. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики (під заг. ред. О.В. Овчарук). – „К.І.С”, 2004. – С.34–47.
8. Технології професійно–педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навч. посіб. (за ред д–ра пед. наук О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомир. Держ. пед. ун–т, 2001. – 4П. – 192 с.

Резюме

В статье рассматривается эффективность способов самостоятельного овладения будущими учителями иностранного языка своей профессиональной социокультурной компетенцией во время методической подготовки в вузе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, социокультурная компетентность, мотивационный, аналитический, поисковый, проективный, альтернативный, исполнительный, рефлексивный этап.

Summary

The article deals with the efficient means of intending English teachers independent professional sociocultural competence formatting during methodological training at the University

Key words: professional competence, sociocultural competence, analytic and research stades.

УДК 378

В.А. Терехова

ВИВЧЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ДОСВІДУ ВЧИТЕЛІВ–СЛОВЕСНИКІВ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У статті уточнюється зміст понять «педагогічний досвід», «передовий педагогічний досвід», визначаються головні науково–методичні положення процесу вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду, а також його значення для підвищення майстерності майбутнього учителя–словесника.

Ключові слова: педагогічний досвід, передовий педагогічний досвід, новаторський педагогічний досвід, засвоєння передового педагогічного досвіду, майстерність учителя–словесника.

В умовах інтенсивного реформування всієї освітньої системи особливої актуальності набувають проблеми, пов'язані з особистістю вчителя та його професійною діяльністю. Необхідність формування вчителя як творчої особистості є важливим завданням, від успішного вирішення якого залежить ефективність здійснення започаткованих перетворень.

Найважливішим завданням школи на сучасному етапі є підвищення якості виховання і навчання молоді. Успішне вирішення цього завдання великою мірою залежить і від майбутнього учителя–словесника, його професійної кваліфікації.

У пояснювальній записці до програми з методики української мови для вищих педагогічних навчальних закладів визначено серед цілей курсу і таку: «стимулювати науково–методичну творчість студентів, прагнення вдосконалювати свою педагогічну освіту, прищеплювати творче ставлення до

вчительської праці» [1, 64], досягнення якої неможливе без ознайомлення з передовим педагогічним досвідом учителів-словесників.

Проблеми освоєння передового досвіду, педагогічної творчості є актуальними в студентській аудиторії. Сьогодні, коли в освітній діяльності особливого значення набуває особистісний аспект, досвід конкретного вчителя як унікальна та неповторна, ефективно діюча педагогічна модель заслуговує на увагу.

Передовий педагогічний досвід – важливий фактор підвищення педагогічної майстерності, розвитку творчої ініціативи вчителя, невичерпне джерело нового, прогресивного.

До проблеми передового досвіду останнім часом зріс інтерес науковців. Питання теорії і методики вивчення, узагальнення і поширення кращого досвіду висвітлювались у роботах таких учених, як Ю.К.Бабанський, А.М.Гелмонт, В.Є.Гмурман, Е.І.Моносзон, М.М.Скаткін. Приділяли увагу цій проблемі і вітчизняні вчені Я.С.Турбовський, В.І.Бондар, М.Ю.Красовицький, І.П.Жерносек, К.Ф.Присяжнюк, В.Г.Стіуса, М.Д.Ярмаченко, Л.Л.Момот та ін.

Однак ще й сьогодні у вивченні, узагальненні й поширенні передового досвіду вчителів має місце ряд проблем, які пояснюються недостатнім дослідженням, теорії і методики виявлення, узагальнення та впровадження.

Мета нашої статті – уточнити зміст понять "передовий досвід", "передовий педагогічний досвід"; визначити види досвіду та його показники, принципи класифікації; алгоритм вивчення, узагальнення, поширення та впровадження в практику роботи майбутніх учителів-філологів як одного з факторів зростання професійної майстерності.

Зауважимо, що теорія і методика освоєння передового педагогічного досвіду оперує, поряд із загальнопедагогічними, і специфічними поняттями: педагогічний досвід, передовий педагогічний досвід, новаторський педагогічний досвід, опанування передового досвіду. Вони дають можливість зрозуміти природу передового досвіду, процес його вивчення, узагальнення і впровадження.

Для уточнення змісту понять педагогічний досвід, передовий педагогічний досвід, його види, передовий досвід викладання мови простежимо з'ясування їх сутності у вітчизняних педагогів і лінгводидактів.

Логічним видається таке визначення досвіду у педагогіці: педагогічний досвід – це практика діяльності людини і її результат, який виявляє рівень опанування об'єктивними закономірностями [4, 408]. Це формулювання, на думку педагогів, не є вичерпним, але воно містить у впорядкованому вигляді найважливіші ознаки поняття, що визначається. Передовий педагогічний досвід – загальна ознака педагогічної діяльності. Це поняття настільки широке і багатогранне, що навряд чи можна назвати якийсь вид діяльності педагога, якого воно не стосувалося б.

Новаторський педагогічний досвід – педагогічні ідеї, що виходять за межі існуючих нормативів і сприяють створенню нових педагогічних систем і технологій [4, 409].

За «Словником-довідником з української лінгводидактики» за редакцією М.І.Пентилюк, педагогічний досвід – це «комплекс знань, умінь і навичок, здобутих на основі й у процесі власної педагогічної діяльності, форма засвоєння раціональних здобутків педагогічної спадщини» [7, 48]. У визначенні поняття згадано й основні функції досвіду як основи педагогічної майстерності вчителя та джерела розвитку педагогічної науки.

Подібно до педагогів тлумачать дане поняття методисти-науковці І.М.Кочан та Н.М.Захлюпана, розглядаючи педагогічний досвід як «сукупність педагогічних знань та умінь, здобутих упродовж певного часу, а також практику педагогічної діяльності людини, які дають результат, що виявляє високий рівень опанування об'єктивних закономірностей» [2, 204]. Вони виділяють педагогічний досвід комплексний і локальний. Комплексний охоплює різні сторони роботи учителя чи педколективу, а локальний – лише одну чи декілька сторін цієї роботи.

На думку більшості педагогів та лінгводидактів, сучасний педагогічний досвід, з точки зору рівня педагогічних знань, умінь і навичок, доцільно поділити на три групи: масовий (позитивний), передовий і недостатній.

Під масовим педагогічним досвідом розуміють позитивний досвід, який характеризує практику роботи більшості вчителів та інших працівників народної освіти.

Передовий педагогічний досвід – народжується із досвіду позитивного, виділяється з-поміж масової практики оригінальністю, новизною.

Недостатній педагогічний досвід – це досвід молодих учителів, які ще не мають практики викладання, а також досвід застарілий або помилковий.

Особливу групу складає передовий педагогічний досвід.

У науковій літературі існують різні визначення цього поняття. Його розглядають як практику виховання, освіти і навчання і як результат цієї практики, що виражається в якостях учнів (Е.І.Монозон); як експериментальну діяльність (А.М.Шиміна); як спосіб фіксації, зберігання і передачі інформації про результати педагогічної діяльності (І.Ф.Кривонос); як завершену практику, що виявляється і матеріалізується в різних формах і на різних рівнях (Я.С.Турбовський) тощо.

Аналіз науково–теоретичних і методичних джерел свідчить про урізноманітнення підходів до визначення поняття "передовий педагогічний досвід". Безумовно, в сукупності визначення науковців (І.П.Жерносек, Ю.К.Бабанський, М.М.Скаткін, М.М.Поташнік, Л.Л.Момот, І.П.Підласий та ін.) досить повно розкривають поняття передового педагогічного досвіду, проте спостерігається деяка розбіжність і певна абстрактність.

Нас буде цікавити передовий досвід викладання мови як критерій, який служить для перевірки правильності теоретичних висновків [2, 205]. Це може бути нова система форм і методів навчання, особливі підходи до застосування окремих із них, нестандартне використання прийомів педагогічної діяльності, а також постійне вдосконалення навчально–виховного процесу.

Отже, будь–яка нова, більш ефективна, ніж діюча, форма навчання дітей, може розглядатися як передовий педагогічний досвід, зокрема у навчанні української мови.

Передовий педагогічний досвід за рівнем творчості та відповідно за ступенем можливого впливу на практику вчені поділяють на новаторський, раціоналізаторський, репродуктивний і дослідницький.

Передовий педагогічний досвід можна розрізнити за об'ємом: як систему роботи освітнього закладу; систему роботи працівника; певні (окремі) форми, методи та прийоми роботи, що використовуються в закладі освіти; форми, методи, прийоми, які використовують працівники закладу. За кількістю авторів розрізняється індивідуальний та колективний передовий педагогічний досвід.

Стосовно поняття освоєння передового досвіду, то його О.Ярошенко розуміє як сукупність дій учителя, спрямованих на всебічне вивчення змісту досвіду, з'ясування його сутності й вироблення практичних умінь використання нового на рівні творчої трансформації передових ідей в особистий досвід учителя [4, 409].

Підсумовуючи сказане, можна зробити такий висновок. Передовий досвід – це результат творчої праці вчителя чи групи працівників освіти.

За характером новизни його можна поділити на два види – новаторський та зразковий (репродуктивний). У свою чергу новаторський досвід умовно поділяється на дві групи – дослідницький та раціоналізаторський.

Найбільш досвідчені, ініціативні вчителі намагаються досягти ефективності навчально–виховного процесу завдяки використанню та впровадженню в практику рекомендацій, котрі пропонуються в науковій та методичній літературі. В цілому роботу такого вчителя можна вважати за таку, яка відповідає сучасним вимогам до навчально–виховного процесу. Але не кожний такий вчитель є автором передового педагогічного досвіду. Необхідно, щоб у його професійній діяльності з'явилися нові, оригінальні складові, котрі він не скопіював, відтворив, а розробив самостійно або удосконалив існуючі.

Як свідчать результати досліджень науковців, існує проблема комплексної оцінки передового педагогічного досвіду (Ю.К.Бабанський, В.І.Бондар, М.Ю.Красовицький, М.М.Скаткін, М.М.Таланчук, Я.С.Турбовський). У їхніх роботах використовується різна кількість критеріїв, по–різному визначається місце і значення кожного з них.

Аналіз поглядів науковців, бесіди з учителями, працівниками освіти, анкетування свідчать про доцільність застосування відповідних критеріїв для оцінки педагогічного досвіду.

Педагогічний досвід може вважатись передовим, коли в ньому виявляються такі ознаки: актуальність; новизна; ефективність, результативність; стабільність, повторюваність; перспективність, відтворюваність [6, 15]. До головних критеріїв передового педагогічного досвіду науковці додають поряд з новизною спрямованість досвіду на оновлення навчально–виховного процесу; оптимальність у досягненні ефективних результатів щодо формування знань, умінь і навичок учнів (засоби та прийоми, які полегшують, а не обтяжують роботу); можливість творчого використання досвіду іншими (брак бар'єрів для запозичення досвіду) тощо [4, 410].

Зауважимо, що визначення критеріїв та їх показників для оцінки педагогічного досвіду як передового є змістовою основою методики виявлення кращого досвіду, процес освоєння якого складається з трьох самостійних етапів: виявлення досвіду і оцінка його як передового; вивчення, поетапне узагальнення і опис; поширення та впровадження [6, 20].

Важливе значення при вивченні системи роботи педагога мають методи, за допомогою яких воно здійснюється. До них належать: спостереження навчально-виховного процесу (урок та інші форми занять); педагогічний аналіз сутності педагогічної системи вчителя; вивчення результативності педагогічної системи вчителя; загальнотеоретичні методи; методи емпіричного вивчення.

У результаті вивчення педагогічного досвіду накопичується великий емпіричний матеріал (кількісні дані, конкретні приклади, опис окремих прийомів і засобів навчання та виховання, висновки тощо). У зв'язку з цим стає важливою така задача: представити цей матеріал у лаконічній формі, де буде збережено ідею вивченого досвіду. Інакше кажучи, необхідно узагальнити передовий педагогічний досвід.

Методика цієї процедури залежить від того, на якому рівні узагальнюється досвід. Виділяють три рівні узагальнення передового педагогічного досвіду: науковий, методичний і практичний.

Зміст роботи по узагальненню передового педагогічного досвіду у кожному конкретному випадку визначається, з одного боку, його компонентами, а з іншого, їх співвідношенням і тією роллю, яка відводиться різним компонентам у системі роботи вчителя. Тому, маючи намір описати досвід, необхідно з'ясувати, що конкретно треба описати, бо не все цікаве в діяльності вчителя можна вважати передовим педагогічним досвідом.

Суть задачі – у визначенні та описі творчих елементів у навчально-виховній роботі, котрі створені самим учителем.

З'ясування цього питання слід починати з порівняння об'єктивних результатів і структури педагогічної діяльності вчителя, досвід якого вивчається.

Коли встановлено, за якими показниками вчитель досягає більш значних успіхів, то можна простежити, які засоби та прийоми він при цьому використовує. А тоді вже визначити серед них оригінальні.

У науково-методичних виданнях знаходимо різні форми фіксації передового педагогічного досвіду у вигляді інформаційних карток, анотацій, описів [4; 6; 5]. У них зазначено адресу досвіду, автора, тему досвіду, роки вивчення та рік оформлення, вид досвіду, короткий зміст передового досвіду; провідна педагогічна ідея; сутність (технологія) досвіду; рівень творчої новизни; наукової обґрунтованості; результативність досвіду; рекомендована література за проблемою досвіду; додатки.

Високі вимоги до педагогічного досвіду, який можна вважати передовим, диктують необхідність чіткої організації діяльності щодо його вивчення та узагальнення. Провідна роль у цій роботі належить передусім школі, районним та міським методкабінетам, обласним інститутам післядипломної педагогічної освіти.

Натрапляючи на цікавий педагогічний досвід, яскраву педагогічну індивідуальність, ми прагнемо зрозуміти їхню сутність, вивчити технологію роботи такого вчителя. Щоб цей аналіз мав наукове підґрунтя, потрібно усвідомити науково-методичні положення, які забезпечують якість процесу засвоєння досвіду.

По-перше, слід дотримуватися принципів вивчення передового досвіду: цілеспрямованості, поглибленого аналізу, типовості досвіду.

Якою є система вивчення передового досвіду? Готуючись відвідати урок і ознайомлюючись із досвідом роботи учителя, педагоги радять дотримуватися такої послідовності:

- 1) визначити мету і завдання (для чого вивчається досвід?);
- 2) окреслити тематику (що спостерігати та аналізувати?);
- 3) виявити об'єкт вивчення (де спостерігати і які об'єкти?);
- 4) зібрати фактичний матеріал (факти, що характеризують об'єкт);
- 5) зробити аналіз, узагальнення, висновки (типові риси вивченого досвіду, його педагогічна сутність і значення, характеристика та обґрунтування системи роботи передового вчителя або школи);
- 6) порівняти виявлений позитивний досвід з уже відомим у педагогіці та методиці;
- 7) перевірити на практиці правильність висновків, ефективність прийомів і методів [4, 410].

Така система вивчення дає змогу усвідомити умови, за яких можна здобути оптимальні навчально-виховні результати на підставі застосування цього досвіду.

За даними досліджень, у середньому 20–25 відсотків учителів ефективно застосовують досягнення передового досвіду. Щоб упровадження передового досвіду відбувалось успішніше, треба знати досвід, уміти його освоїти, бажати вчитися.

Методи поширення передового педагогічного досвіду можуть бути словесними: консультації, засідання шкільного, міського методоб'єднання, конференції, педагогічні читання, педради,

медіа методи, аудіо матеріали; наочними: відео матеріали, матеріали для роботи з комп'ютером (дискети, програми), пропаганда педагогічних ідей через Інтернет, публікації, методичні, навчальні посібники, методичні рекомендації, презентації, ярмарки педагогічних ідей, методичний фестиваль, панорама творчих портретів, методичний вернісаж, педагогічні виставки; практичними: відкриті уроки, семінар–практикум, майстер–клас, опорна школа, акмеологічні тренінги [3, 24].

Хочемо відмітити, що на практичних заняттях зі шкільного курсу української мови студенти–філологи ознайомлюються з педагогічним досвідом окремих учителів шкіл міста та району, діляться секретами педагогічної майстерності кращих словесників області, країни, досвід яких висвітлюється на сторінках фахових видань.

Завдання для самостійної та індивідуальної роботи можуть бути різними: відвідати урок учителя–майстра з метою ознайомлення з його досвідом; оформити матеріали для поповнення методичної скарбнички; підготуватися до публічного захисту досвіду передового вчителя (робота в групах), обдумати режисуру виступу мікрогруп: план виступу, демонстрація фрагмента уроку за методикою вчителя–новатора, ілюстрації та фотоматеріали до розповіді, прийоми активізації уваги аудиторії під час захисту досвіду тощо; переглянути художні та документальні фільми про педагогів–новаторів, звернути увагу на використання у навчальному процесі нетрадиційних методів та прийомів, які можна використати на уроках української мови; подивитися відеозаписи та фрагменти уроків учителів української мови, знайти в них інноваційні підходи до організації навчально–пізнавальної діяльності, висловити свою думку; оформити картку передового педагогічного досвіду вчителя–майстра.

Одним із основних завдань педагогічної практики майбутніх філологів є також поглиблення теоретичних знань з фахових дисциплін і на основі індивідуальних завдань вивчення передового педагогічного досвіду вчителів вироблення творчого підходу до педагогічної діяльності.

У програмах педагогічної практики пропонуємо орієнтовний план вивчення досвіду вчителів: анкетні дані учителя (ВНЗ, школа, стаж роботи, звання, громадська робота); нове в роботі вчителя; де нові форми реалізуються (на уроках, у позакласній роботі); описати нові форми та методи роботи (нетрадиційні типи уроків, нові технології навчання мови, цікавий дидактичний матеріал тощо); подати конспекти уроків, позакласних заходів з мови, методичні посібники, відео– та аудіо матеріали тощо; навести приклади запровадження досвіду роботи вчителя в практику школи.

У процесі педагогічної практики студенти самостійно вивчають передовий педагогічний досвід учителів, роблять відповідні висновки, які розкривають особливості професії вчителя, узагальнюють і використовують його в своїй навчальній роботі в університеті (написання рефератів, доповідей, курсових, дипломних та магістерських робіт).

Спостереження за студентами у процесі вивчення шкільного курсу української мови, написання курсових робіт, проходження педагогічної практики, складання заліків та іспитів свідчить, що більшість із них знає сутність досвіду відомих у місті, районі, області, країні вчителів–словесників, з передовим досвідом яких вони знайомилися, а окремі студенти застосовують елементи досвіду на своїх уроках.

Отже, важливою складовою підготовки майбутніх учителів–філологів до роботи в школі є вивчення передового педагогічного досвіду учителів–словесників, який є важливим джерелом збагачення практики навчання й виховання, імпульсом до розвитку педагогічної думки, об'єктивним критерієм істинності вироблених педагогічною практикою теоретичних положень, принципів, технологій, форм, методів навчання й виховання школярів на уроках української мови, а також одним із шляхів до педагогічної майстерності.

Література

1. Донченко Т., Мельничайко В. Програма з методики української мови для вищих педагогічних навчальних закладів // Українська мова і література в школі. – 2002. – №5. – С. 64 – 67.
2. Кочан І.М., Захлопана Н.М. Словник–довідник з методики викладання української мови. Друге видання, виправлене і доповнене. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
3. Масликова И.В. Основные требования к оформлению материалов перспективного педагогического опыта // Управление школой. – 2003. – №31 (43). – С.20 – 29.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 2–ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
5. Передовий педагогічний досвід у системі професійної діяльності сучасного вчителя. (Методичні рекомендації). – Суми, 2004. – 32 с.
6. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика / Під. ред. Л.Л. Момот. – К.: Рад. шк., 1990. – 141 с.

7. Словник–довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.

Резюме

В статье уточняется содержание понятий «педагогический опыт», «передовой педагогический опыт», определяются главные научно–методические положения процесса изучения и обобщения передового педагогического опыта, а также его значение для повышения мастерства будущего учителя–словесника.

Ключевые слова: педагогический опыт, передовой педагогический опыт, новаторский педагогический опыт, освоение передового педагогического опыта, мастерство учителя–словесника

Summary

The Studying of the Advanced Experience of the Philology Teachers as One of the Ways of Pedagogical Mastership. The meaning of the notions of pedagogical experience and advanced pedagogical experience is specified more exactly in the article. Main scientific and methodical standards of the process of studying and generalization of advanced pedagogical experience as well as its significance for improving the pedagogical mastership of future philology teachers are defined.

Key words: pedagogical experience, advanced pedagogical experience, innovatory pedagogical experience, mastering the advanced pedagogical experience, professional mastership.

УДК 378.016:811.161.2

І.О. Кухарчук

КОМУНІКАТИВНО–ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД – ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ–СЛОВЕСНИКА

У статті проаналізовано стан дослідження проблеми у сучасній лінгвістиці та лінгводидактиці; визначені методичні принципи, що сприяють активній реалізації комунікативно–діяльнісного підходу; подано систему вправ з синтаксису, що спрямована на формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя–словесника.

Ключові слова: комунікативно–діяльнісний підхід, комунікативна компетенція, мовленнєва діяльність, синтаксис, функціонування синтаксичних одиниць.

Сучасні дослідження функціонально–комунікативного синтаксису, в центрі якого – вивчення функціональних особливостей синтаксичних одиниць у певній комунікативно–орієнтованій мовленнєвій поведінці, та спрямування шкільної методики вивчення мови на мовленнєвий розвиток особистості учня створюють передумови для побудови нових сучасних підходів до вивчення синтаксису в мовній освіті майбутніх учителів–словесників.

Комунікативно–діяльнісний підхід дозволяє розглядати мову як активну систему та наближає до реальних умов функціонування мови. Реалізація саме такого підходу до вивчення синтаксичних одиниць сприяє розумінню закономірностей їх функціонування в умовах конкретних комунікативних актів, а також виробляє вміння застосовувати їх відповідно до комунікативних потреб, тобто спрямований на формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя української мови.

Мета нашої статті – висвітлити особливості комунікативного підходу до вивчення української мови, подати загальні методичні рекомендації щодо проведення роботи, спрямованої на формування фахової компетенції майбутнього вчителя–словесника.

У нашому дослідженні ми поставили такі **завдання**:

- проаналізувати стан дослідження проблеми;
- визначити основні напрями мовної підготовки вчителів–словесників;
- розглянути основні засади комунікативно–діяльнісного підходу до вивчення синтаксису;
- подати систему вправ з синтаксису, що спрямована на формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя–словесника.

Аналіз фундаментальних спеціальних досліджень, присвячених комунікативному аспекту вивчення мовних одиниць, показує, що найбільш детальний його опис зроблено у працях П. Адамця, В. Матезіуса, Н. Арутюнової, Г. Золотової, А. Загнітка, Н. Слюсарєвої, Н. Шведової, О. Бондарка, І. Вихованця та ін.

Комунікативна спрямованість у дослідженні мовних явищ має великий вплив на розвиток сучасної методики вивчення української мови, головною метою якої є формування навичок практичного використання мовних засобів у процесі мовленнєвого спілкування. Проблема комунікативно спрямованого навчання розроблена у вивченні мови як іноземної (О. Леонтьєв, В. Костомаров, Є. Пассов, О. Митрофанова, В. Скалкін, І. Зимня), методиці навчання російській мові (О. Купалова, Т. Ладиженська, В. Капінос, М. Львов), у вітчизняній методиці (М. Вашуленко, Г. Шелехова, Л. Мацько, Я. Мельничайко, М. Пентилюк, С. Караман, Л. Паламар та ін.). Менше уваги приділено комунікативно спрямованому навчанню у практиці викладання вищої школи. Окремі питання теорії й практики формування комунікативних умінь і навичок у студентів знайшли відображення у сучасних дослідженнях Л. Мацько, Л. Паламар, В. Каліш, Т. Симоненко та ін.

Окремі аспекти проблеми реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення синтаксису розкрито в сучасних дисертаційних дослідженнях Л. Давидюк, С. Омельчука, М. Стахів та ін. Формування комунікативних умінь і навичок учнів у процесі вивчення синтаксису простого речення на комунікативно-діяльнісній основі досліджувала Л. Давидюк. Методику формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів на завершальному етапі вивчення синтаксису, побудовану на засадах комунікативно-діяльнісного та функціонально-стилістичного підходу, запропонував С. Омельчук. Доцільність функціонально-комунікативного підходу до опрацювання відокремлених членів речення як засобу удосконалення мовленнєвих умінь студентів педагогічного коледжу довела М. Стахів. Однак спеціальні дослідження проблеми впровадження комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення синтаксису в процесі мовної освіти вчителів української мови і літератури ще не були предметом комплексного психолого-педагогічного та теоретико-методологічного дослідження з позицій інноваційних процесів, що відбулися у системі шкільної мовної освіти в Україні.

Комунікативно-діяльнісний підхід розглядаємо як цілеспрямовану, суб'єктно-суб'єкту організацію навчального процесу, основою якого є комунікативна діяльність студентів, що спрямована на вивчення синтаксичної будови мови в динамічному аспекті мовотворення, дослідження мовних одиниць в умовах конкретного мовленнєвого акту, встановлення відмінностей у функціонуванні синтаксичних засобів у різних ситуаціях спілкування, що, в свою чергу, сприяє формуванню в студентів комунікативних умінь і навичок із синтаксису.

Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису вважаємо одним із ефективних шляхів реформування мовної освіти у вищій школі, оскільки він забезпечує високу мотивацію в навчанні, відкриває можливості для самореалізації, міжособистісної взаємодії. Перевагами такого підходу є те, що він дозволяє, по-перше, вивчати мову у процесі мовленнєвої діяльності й включає дослідження функціонування мовних одиниць у різних комунікативних умовах, у взаємозв'язках з одиницями інших структурних рівнів, по-друге, сприяє формуванню комунікативної компетенції майбутнього вчителя-словесника.

У нашому розумінні компетенція – це не лише сукупність знань, умінь і навичок, а перш за все здатність суб'єкта до встановлення зв'язків між знаннями і ситуацією, до виконання дій, що дозволяють розв'язати проблему.

Розглядаючи це поняття в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника, термін “комунікативна компетенція” живимо як здатність особистості до комунікації та активної взаємодії з іншими суб'єктами в конкретних формах і ситуаціях професійного спілкування. З огляду на це до поняття комунікативної компетенції входять такі показники: 1) розуміння лінгвістичної теорії як системи правил і положень, що регулюють використанням засобів мови у мовленні; 2) знання основних мовленнєвознавчих понять (стилі, типи, жанри мовлення, особливості побудови текстів різних стилів та типів, засоби зв'язку у зв'язному мовленні); 3) володіння основними видами мовленнєвої діяльності; 4) володіння основними мовними (виявляти, класифікувати мовні явища) і мовленнєвими (визирати, актуалізувати та ін.) уміннями; 5) здатність аналізувати мовленнєву ситуацію й відповідно до неї визирати програму (вербальну і невербальну) мовленнєвої поведінки.

Навчання на комунікативно-діяльнісній основі повинно здійснювалось із урахуванням таких напрямів мовної підготовки вчителів української мови:

1. *Оволодіння базою теоретичних знань* сучасної лінгвістичної науки. На наш погляд, у процесі викладання курсу синтаксису сучасної української мови необхідно озброїти студентів тими знаннями, які, по-перше, відповідають сучасному рівню й перспективам розвитку лінгвістики та лінгводидактики, а по-друге, будуть застосовуватися в практичній діяльності майбутнього вчителя-словесника.

2. *Удосконалення мовленнєво-комунікативних умінь* майбутніх фахівців. Це зумовлено

вимогами сучасного суспільства до рівня мовного й мовленнєвого розвитку особистості, здатної спілкуватися за допомогою рідної мови у різних сферах суспільного життя; реформуванням мовної освіти, що безпосередньо пов'язане з реалізацією комунікативної мети курсу рідної мови.

3. *Вироблення у майбутніх вчителів–словесників лінгвометодичних умінь* роботи з синтаксичним матеріалом відповідно до реалізації комунікативно спрямованого курсу рідної мови в загальноосвітній школі. Засобом формування професійно необхідних умінь можуть бути різні завдання до самостійної роботи студентів: ознайомитися з відповідними темами з синтаксису, програмними вимогами до їх вивчення; спробувати самостійно відібрати теоретичний матеріал, знання якого необхідне для вчителя; дібрати вправи і завдання для роботи із синтаксичними явищами, дидактичний матеріал для реалізації різних навчальних цілей тощо.

Методика вивчення синтаксису на комунікативно–діяльнісній основі базується на загальнодидактичних принципах вивчення навчального матеріалу: науковості, систематичності, свідомості, доступності, наступності й перспективності, міцності засвоєння знань, індивідуалізації та диференціації навчання, професійного спрямування курсу сучасної української мови.

Успішна реалізація комунікативно–діялісного підходу до вивчення синтаксису значною мірою залежить від використання на практиці таких лінгвометодичних принципів, як: комунікативної спрямованості навчання; встановлення комунікативного навантаження синтаксичних категорій, а також комунікативного значення речення в цілому; функціонально–стилістичного принципу; розгляду речення в єдності значення, форми і функції; вивчення мовних одиниць на основі тексту; принципу ситуативності, принципу комунікативної доцільності, принципу практичної спрямованості.

Теоретичні положення синтаксичної науки студенти можуть засвоювати двома шляхами: отримання готових знань (пояснювально–ілюстративний метод) та їх набуття в процесі власних спостережень чи розв'язання пошукових мовних завдань (проблемно–пошуковий, дослідницький методи). Перевага має надаватися проблемно–пошуковому, дослідницькому методам, які дозволяють не лише поглиблювати знання лінгвістичної теорії, виробляти відповідні уміння й навички з синтаксису, а й формувати пізнавальну самостійність, творчі здібності майбутніх спеціалістів.

Формуванню в студентів умінь і навичок сприяють такі методи: імітаційний, оперативно–конструктивний, моделювання мовленнєвого висловлювання, продукування мовлення (комунікативний), лінгвістичний експеримент.

Комунікативно–діялісний підхід забезпечує взаємозв'язок між теоретичним вивченням курсу синтаксису сучасної української мови та його практичним оволодінням; між синтаксичною будовою мови та її мовленнєвою реалізацією. Усвідомлення лінгвістичної сутності синтаксичних одиниць створює основу для вироблення в студентів умінь правильно розуміти їх текстоутворювальну роль і доцільно використовувати у власних висловлюваннях.

Вивчення синтаксичних одиниць повинно здійснюватися з урахуванням таких аспектів: структурно–синтаксичного, семантико–синтаксичного та функціонально–комунікативного. Взаємозв'язок зазначених напрямів синтаксичного аналізу зумовлений тим, що синтаксис організується різноманітними конструкціями, одиницями, що функціонують і виражають позамовний зміст та служать засобом комунікації. Тому практика викладання курсу синтаксису української мови потребує дослідження синтаксичних одиниць у єдності значення, форми і функції. Вивчення синтаксичної одиниці передбачає відповідь на запитання: *Що виражено? Як виражено? Для чого, з якою метою?* Така характеристика мовних одиниць у вигляді тріади – форма (структура), значення (семантика) і функція (роль, призначення мовної одиниці) – є головним принципом їх аналізу та вивчення.

Комунікативно–діялісний підхід до вивчення синтаксичної будови мови передбачає посилити увагу до комунікативного аспекту дослідження синтаксису. Знання особливостей реалізації та пристосування синтаксичних одиниць до умов мовленнєвої ситуації та комунікативного завдання сприятиме формуванню в студентів умінь доцільно користуватися синтаксичними ресурсами рідної мови. Комунікативний підхід до мовних одиниць, як зазначає Ф. Бацевич, "...пов'язує з предметним світом і когнітивною діяльністю, з одного боку, а також з умовами мовленнєвого спілкування, його координатами і з особливостями існування одиниць у конкретній мовній системі – з другого" [1, 4].

Комунікативно–діялісний підхід передбачає широке застосування інтерактивних технологій навчання. Діялісна основа навчання створює сприятливі умови для активної участі студентів у навчальному процесі, забезпечує послідовність й систематичність під час засвоєння лінгвістичних тем. В умовах, коли реалізується принцип комунікативності, навчальний процес характеризується взаємопов'язаним розвитком усіх видів мовленнєвої діяльності, ситуативно–тематичною організацією мовного матеріалу, функціональним підходом до вивчення синтаксичних одиниць.

Зазначені вище напрями принципу можна реалізувати за допомогою таких інноваційних методів і прийомів, як: „мозкова атака”, „мікрофон”, „метод проєктів”, „синтез думок”, „аналіз ситуації (Case-метод)”, „взаємні запитання”, „запитання Блума”, „перефразування” та ін.

Ефективність комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення синтаксису залежить від систематичного, цілеспрямованого застосування системи комплексних, конструктивних, мовленнєвих і комунікативних вправ і завдань, спрямованих на формування вмінь комунікативно виправдано вживати різні типи синтаксичних одиниць у власному мовленні.

Під час виконання комплексних вправ з синтаксису особливу увагу звертаємо на усвідомлення лінгвістичної природи синтаксичних одиниць, характеристики речення у формально-граматичному, структурно-семантичному та комунікативному аспектах; розуміння особливостей пристосування семантики речення до завдань висловлювання. Розгляд речення у функціонально-комунікативному аспекті вимагає від студентів умінь оцінювати комунікативну роль, функціонально-стилістичні особливості, виражальні можливості у мовленні тієї конкретної одиниці, що вивчається. Наголосимо на тому, що розгляд синтаксичних одиниць необхідно будувати на основі виявлення інформативного змісту тексту, його задуму, типу і стилю мовлення. Це особливо необхідно тоді, коли семантика речення, його виразність виявляється тільки на фоні зв'язного тексту.

На практичних заняттях важлива роль відводиться конструктивним вправам, що сприяють активній мовленнєвій діяльності студентів, формують уміння доречно вживати синтаксичні одиниці у мовленні, будувати різні моделі речень та правильно використовувати їх у власному мовленні.

Мовленнєві й комунікативні вправи з синтаксису забезпечують формування в студентів умінь будувати синтаксичні конструкції і зв'язні висловлювання відповідно до комунікативного завдання, а також доцільно використовувати у мовленні різні типи речень з урахуванням ситуації спілкування.

Особливу увагу звертаємо на комунікативно-ситуативні вправи, особливість яких виявляється у розв'язанні студентами комунікативних завдань з метою оволодіння високим рівнем спілкування рідною мовою.

Ураховуючи специфіку комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення української мови, нами було виділено в окремий тип функціонально-стилістичні вправи, спрямовані на розкриття особливостей функціонування речення в різних видах і стилях мовлення, на формування у майбутніх учителів-словесників умінь і навичок добирати і вживати різні типи речень у власних висловлюваннях. На основі спостережень за роллю речення у текстах різних типів і стилів студенти переконуються, що реалізація мовної моделі речення в конкретному контексті супроводжується різноманітними видозмінами, перетвореннями, ускладненнями, що виявляються у порядку слів, інтонації, лексичному наповненні, редукції компонентів тощо. Важливо також під час виконання таких вправ сформулювати у студентів загальні знання про текст та виробити необхідні професійні навички роботи з ним: визначати тему, основну думку, розрізняти зв'язні висловлювання за видом мовлення та стилістичними особливостями, виявляти й характеризувати мовні засоби, що підпорядковані комунікативному призначенню тексту.

Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає вивчення синтаксичних одиниць на основі тексту. Опора на текст дозволяє поєднати в єдине ціле процес формування лінгвістичної й комунікативної компетенції, забезпечує органічну єдність пізнання системи та структури мови, функціонування мовних одиниць та розвиток мовлення. Особливу увагу студентів звертаємо на вивчення речення як частини тексту, а не як самостійної ізольованої одиниці, тобто надаємо перевагу аналізу речення у лінгвістичному та екстралінгвістичному контексті, в якому воно існує і набуває різноманітних модифікацій. У зв'язку з цим у нашому дослідженні текст розглядається і як основна комунікативна одиниця, створення якої є вищим рівнем розвитку комунікативної особистості, і як контекст для спостереження за граматичною, семантичною та комунікативною організацією синтаксичних одиниць, їх функціональними особливостями, що сприяє формуванню в студентів професійно необхідних умінь.

Отже, комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису сприяє успішному формуванню студента як суб'єкта навчальної діяльності, який володіє системою знань, умінь і навичок для адекватного сприйняття та відображення дійсності у різноманітних ситуаціях спілкування, тобто спрямований на формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя-словесника.

Література

1. Бацевич Ф.С., Космеда Т.А. Очерки по функциональной лексикологии. – Львов: Свит, 1997. – 392с.
2. Бондарко А.В. Функциональная грамматика.– Ленинград: Наука, 1984.–136с.

3. Вихованець І.Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови. – К.: Наук. думка, 1992. – 222 с.
4. Купалова А.Ю. Основы функционального подхода к изучению синтаксиса русского (родного) языка в школе. Автореф. дис...доктора пед. наук: 19.00.02. – М., 1991. – 55 с.
5. Михайловская Г.А. Теория и практика формирования коммуникативно-речевых умений у учащихся 5–9 классов в процессе изучения русского языка. Дис...д-ра пед. наук: 13.00.02 / Херсонский гос. педагогический университет. – Херсон. – 2001. – 406 л.

Резюме

В статье проанализировано состояние исследования проблемы в современной лингвистике и лингводидактике, определены методологические принципы, которые содействуют активной реализации коммуникативно-деятельного подхода, приводится система упражнений по синтаксису, которые направлены на формирование коммуникативной компетенции будущего учителя-словесника.

Ключевые слова: коммуникативно-деятельный подход, коммуникативная компетенция, речевая деятельность, синтаксис, функционирование синтаксических единиц.

Summary

The state of investigating problem in modern linguistics and linguadidactics is analyzed in this article. The author determines methodical principles which will assist the active realization of the communicative and active approach; the system of exercises in syntaxes to form communicative competence of the future Ukrainian language teacher is given.

Key words: communicative and active approach, communicative competence, language activity, syntaxes, the function of syntaxes units.

УДК 378.016

О.І. Земка

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У статті розкриваються різні підходи щодо визначення ролі дослідницько-пошукових завдань у процесі проходження педагогічної практики як один з основних аспектів формування дослідницьких умінь майбутніх учителів української мови і літератури у вищих педагогічних навчальних закладах.

Ключові слова: дослідницькі уміння, педагогічна практика, дослідницько-пошукові завдання.

Актуальність дослідження.

В умовах сучасного суспільства підвищуються вимоги до професійної підготовки конкурентноздатних фахівців, зокрема учителя української мови і літератури. У такій підготовці основне місце займає практична діяльність студентів філологічних факультетів. У процесі проходження педагогічної практики майбутні учителі української мови і літератури застосовують теоретичні знання, отримані з фахових дисциплін, у них формуються педагогічні уміння і навички, вивчають передовий педагогічний досвід учителів, проводять анкетування, інтерв'ювання, застосовують діагностичні методики з учнями загальноосвітніх шкіл. Більшість вищевказаних завдань носять науково-дослідницький характер. Таким чином, на нашу думку, доцільно формувати дослідницькі уміння майбутніх учителів української мови і літератури під час проходження педагогічної практики.

Проблема формування дослідницьких умінь розглядається в роботах А.Арсенової, В.Литовченко, Н.Амеліної, Є.Барчук, Н.Яковлевої, І.Бокарьової, І.Каташинської, М.Князян, М.Князевої, Л.Левченко, К.Макагон, С.Балашової, Ю.Галатюк, А.Карлашук, О.Митрош, Т.Мишковської, Н.Недодатко, О.Рогозіної, М.Фалько, С.Яшанова та ін. Зокрема, проблемі удосконалення дослідницької діяльності в умовах педагогічної практики знаходять відображення у працях Л.Булатової, Л.Ісаєвої, Л.Матвеевої, Л.Пічугіної. На жаль, на сьогодні немає окремих наукових праць, присвячених науково-дослідницькій діяльності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі проходження педагогічної практики.

Формулювання цілей статті.

У межах даної статті проаналізуємо різні підходи вчених щодо розкриття ролі дослідницько–пошукових завдань у процесі проходження педагогічної практики майбутніми учителями української мови і літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Педагогічна практика забезпечує оптимальний взаємозв'язок теорії і практики у процесі навчання, розвиває професійні здібності та інтереси студентів.

З метою аналізу особливостей педагогічної практики у системі професійної підготовки майбутніх педагогів розглянемо різні підходи щодо трактування сутності дефініції «практика». У довідковій літературі це поняття трактується наступним чином: у філософському словнику практика трактується як «зумовлена специфікою соціального буття цілеспрямована, чуттєво–предметна діяльність людей, змістом якої є перетворення природи й суспільства, специфічно людська форма життєдіяльності, спосіб буття людини в світі» [8, 503]; у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» подано це визначення як «діяльність кого–, чого–небудь як набуття певних знань, навичок, досвіду і застосування їх у чомусь» [3, 1102]. У педагогічному словнику термін «педагогічна практика» визначається як «спосіб вивчення навчально–виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів» [4, 268].

У дидактиці існують різні підходи учених–педагогів щодо трактування поняття «педагогічна практика» (див. таблицю 1.1).

Таблиця 1.1

Поняття «педагогічна практика» у сучасній дидактиці

№ п/п	Прізвища та ініціали учених	Визначення поняття «педагогічна практика»
1.	О.Абдулліна	«практика служить ланкою між теоретичним навчанням студента та його майбутньою самостійною роботою в школі, є ефективним засобом актуалізації теоретичних знань студентів, формування у них педагогічних умінь і навичок, розвитку педагогічного мислення і творчих здібностей, професійно–педагогічних якостей» [1, 16].
2.	Л.Нечепоренко	«відносини, що складаються між студентом–практикантом й учнями, педагогами, батьками школярів, усім обслуговуючим персоналом школи, з однієї сторони, та з методистами, викладачами, кафедрами – з іншої, формують поведінку майбутнього вчителя, його науковий світогляд, систему уявлень про майбутню професію, активно впливають на його ставлення і як спеціаліста, і як людини, громадянина, носія певних морально–естетичних і громадянських цінностей» [6, 71].
3.	О.Мороз, О.Падалка, В.Юрченко	«є однією з провідних подій у професійно–спрямованому житті студента педагогічного навчального закладу, важливим щаблем особистісного зростання майбутнього вчителя. У процесі її студент розпочинає самоутверджуватися в новій статусно–рольовій позиції педагога» [5, 198].
4.	І.Бондарук	«це особлива форма навчальної діяльності студентів, що спрямована на закріплення та поглиблення набутих суспільно–політичних, психолого–педагогічних, фахових і методичних знань, удосконалення сформованих умінь і навичок з метою підготовки студентів до вирішення завдань музично–естетичного виховання школярів. Педагогічна практика в умовах вищого навчального закладу, з одного боку, виступає як перевірка професійних якостей майбутнього вчителя, з другого боку, вона є найважливішим етапом формування педагогічних здібностей, прояву їх у самостійній педагогічній діяльності.» [2, 41 – 42].

Розглянемо особливості педагогічної практики у професійному становленні студентів філологічних факультетів.

У професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури важливу роль відіграє педагогічна практика. Відповідно до навчальних планів Глухівського державного педагогічного університету студенти проходять педагогічну практику на всіх курсах (Див. таблицю 1.2). Така організація педагогічної практики становить, на нашу думку, систему, котра підпорядкована принципам наступності, систематичності, науковості, послідовності.

Система педагогічної практики студентів філологічних факультетів

№ п/п	Види педагогічних практик	Курс	Семестр
ОКР «бакалавр»			
1.	Фольклорна практика	I	II
2.	Діалектологічна практика	II	IV
3.	Безперервна пасивна педагогічна практика	III	VI
4.	Навчально–залікова педагогічна практика	IV	VIII
ОКР «спеціаліст»			
5.	Педагогічна практика на робочому місці вчителя	V	IX
ОКР «магістр»			
6.	Пасивна педагогічна практика	VI	XI
7.	Педагогічна практика на робочому місці викладача	VI	XII

Детальніше розглянемо специфіку проходження педагогічної практики студентами освітньо–кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст».

Фольклорну практику студенти філологічного факультету проходять на I курсі. Основними завданнями практики є наступні: розширювати уявлення майбутніх учителів української мови і літератури про роль фольклору в житті народу, динаміку розвитку мистецтва родинного слова, формувати вміння користування фольклорним мовленням, розуміння його естетичного забарвлення. Тому, на нашу думку, у процесі проходження практики студенти філологічних факультетів повинні виконувати науково–дослідницькі завдання.

З цією метою перед проходженням фольклорної практики та під час вивчення курсу «Усна народна творчість» майбутні учителі української мови і літератури ознайомлюються із електронним каталогом практик, специфікою відповідних жанрів фольклору різних областей України, зокрема Сумської, Чернігівської, Вінницької, Тернопільської, Волинської та ін., у науково–дослідній лабораторії при кафедрі української літератури Глухівського державного педагогічного університету «Формування культуромовної особистості вчителя української мови і літератури».

Під час проходження практики студенти філологічного факультету досліджують історію міста (селища), специфіку фольклорних жанрів, ознайомлюють із обрядами, звичаями, традиціями, ремеслами та промислами рідного краю, спілкуючись з інформаторами.

У процесі такої роботи формуються наступні дослідницькі вміння:

- ✓ уміння виділяти специфіку жанрів фольклору відповідно до регіонів України;
- ✓ уміння виділяти і аналізувати фонетичні, морфологічні та лексичні особливості текстів усної народної творчості;

усної народної творчості;

- ✓ уміння досліджувати історичні відомості про рідний край (місто, село);

- ✓ уміння спілкуватися з інформаторами;

уміння узагальнювати й систематизувати зібраний матеріал, враховуючи жарову специфіку усної народної творчості;

- ✓ уміння робити відповідні висновки.

Таким чином, фольклорна практика відіграє важливу роль у формуванні особистості студента–дослідника, знавця звичаїв, традицій та обрядів українського народу.

У професійному становленні майбутніх учителів української мови і літератури важливе місце посідає педагогічна практика, яку студенти–філологи проходять на IV, V курсах.

Мета навчально–залікової та педагогічної практики на робочому місці вчителя з української літератури: виробити у студентів вміння практично застосовувати теоретичні знання з основних фахових дисциплін – психології, педагогіки, історії української літератури, методики викладання української літератури, сучасної української мови, моделювати та проводити уроки з української літератури у 5 – 11 класах, моделювати та проводити позакласні предметні заходи з української літератури у 5 – 11 класах, здійснювати аналіз і самоаналіз уроків та позакласних заходів з української літератури; розвивати у практикантів потребу систематично поповнювати свої знання і творчо застосовувати їх у практичній діяльності; виховувати інтерес до професії вчителя–словесника [7, 5 – 14].

Успішність виконання завдань педагогічної практики залежать від багатьох причин, а саме: рівня знань майбутніх учителів української мови і літератури фахових дисциплін, мотивації

студентів–філологів, рівня виконань професійних обов'язків на посаді учителя, проведення науково–дослідної роботи у процесі проходження педагогічної практики.

У вищих педагогічних навчальних закладах існує проблема залучення студентів до науково–дослідницької діяльності. На основі аналізу анкетних опитувань ми виявили, що лише 54% респондентів проводили анкетування, інтерв'ювання, опитування з проблеми наукового дослідження під час проходження навчально–залікової та педагогічної практики на робочому місці учителя–словесника.

Ми погоджуємося із думкою С.Привалової про те, що основні завдання педагогічної практики повинні орієнтуватися на науково–дослідницьку діяльність майбутніх учителів української мови і літератури. Виділимо наступні: аналіз розділів і тем навчальних програм з української літератури для 5 – 11 класів; опрацювання науково–методичної, критичної, періодичної літератури; відвідування та аналіз уроків української літератури вчителів і студентів–практикантів; моделювання планів–конспектів уроків з української літератури та їх проведення у 5 – 11 класах; моделювання та проведення залікового предметного позакласного заходу; вивчення передового педагогічного досвіду, проведення досліджень за темами курсових (дипломних) робіт; вироблення творчого підходу до викладання української літератури [7, 5 – 14].

Саме у процесі проходження навчально–залікової та педагогічної практики на робочому місці вчителя, на нашу думку, формуються наступні дослідницькі уміння:

- ✓ уміння аналізувати і синтезувати наукову літературу, яка використовується у підготовці до залікових уроків;
- ✓ уміння аналізу шкільної документації;
- ✓ вивчення передового педагогічного досвіду;
- ✓ уміння проводити анкетне опитування, інтерв'ювання, діагностичні методики з учнями та вчителями;
- ✓ уміння вести психолого–педагогічне спостереження за учнем;
- ✓ уміння використовувати нові інформаційні технології і технічні засоби навчання у підготовці та під час проведення уроків;
- ✓ уміння проводити констатувальний і формувальний експерименти з проблеми наукового дослідження;
- ✓ уміння прогнозувати результат педагогічної діяльності.

Таким чином, всі види педагогічних практик являють собою безперервну систему, котра має чітку організацію, контролюється, існують відповідні норми та критерії оцінювання.

Висновки дослідження.

Отже, у професійній підготовці вагому роль відіграє науково–дослідницька діяльність майбутніх учителів української мови і літератури у процесі проходження педагогічної практики.

Перспективи дослідження.

У подальшому нашу роботу вбачаємо у розробці моделі, рівнів сформованості та критеріїв оцінки дослідницьких умінь майбутніх учителів української мови і літератури у процесі педагогічної практики.

Література

1. Абдуллина О. Проблемы организации педагогической практики студентов // Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей: Сб. науч. трудов. – М.: МГПИ, 1978. – С. 16 – 43.
2. Боднарук І. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики / Дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.02. – Теорія та методика навчання музики і музичного виховання. – К., 2006. – 260 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / Укладач і головний ред. В.Бусел. – К., Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Мороз О., Падалка О., Юрченко В. Педагогіка і психологія вищої школи: Навчальний посібник / За заг. ред. О.Мороза. – К: НПУ, 2003. – 267 с.
6. Нечепоренко Л. Совершенствование общепедагогической подготовки учителя в университете. – Х.: Основа, 1990. – 136 с.
7. Привалова С.П. Методичні рекомендації до педагогічної практики з української літератури для студентів спеціальності 7.01.01.03 філологічного факультету. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 64 с.
8. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С.Аверинцев, Э.Араб–Оглы, Л.Ильичев и др. – 2–е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

Резюме

В статье раскрываются разные подходы к определению роли исследовательско-поисковых заданий в процессе прохождения педагогической практики как один из основных аспектов формирования исследовательских умений студентов филологических факультетов в высших педагогических учебных заведениях.

Ключевые слова: исследовательские умения, педагогическая практика, исследовательско-поисковые задания.

Summary

In this article we expose different approaches about definition roles research task in process posteriori pedagogical practice how single from aspect the formation of the research skills of future teacher of Ukrainian languages and literature in High pedagogical universities.

Key word: research skills, pedagogical practice, research task.

УДК 378

Л.Я. Тимченко

**ЛІНГВОКУЛЬТУРОЗНАВЧА КОМПЕТЕНЦІЯ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА:
УМОВИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

У статті висвітлюються особливості формування лінгвокультурознавчої компетенції студентів-філологів, наголошується на необхідності її формування в умовах вищих навчальних закладів. Запропоновано модель лінгвокультурознавчої компетенції майбутніх учителів української мови і літератури.

Ключові слова: компетенція, лінгвокультурологія, лінгвокультурознавство, модель лінгвокультурознавчої компетенції, майбутні учителі української мови і літератури.

Сучасні процеси українського державотворення та європейської інтеграції визначають актуальність проблеми підготовки майбутніх вчителів української мови і літератури. В умовах постійної глобалізації, інформатизації, фундаменталізації, посилення конкурентоспроможності освіти та підвищення мобільності суспільства незаперечною є необхідність «гуманізації та гуманітаризації сучасної вищої освіти» [5, с. 68]. Гуманістична парадигма освіти передбачає формування духовності, що неможливе без розвитку мови і культури, тому Державна національна програма «Освіта» спрямована на «формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації» [2, с.4].

Однією із актуальних проблем сучасної мовно-літературної освіти є формування комунікативної, культуромовної і духовно багаті особистості, яка вільно володіє мовою, її лексичним багатством, заглиблюється у семантичні та етимологічні скарби рідної словесності, що зумовлює необхідність у формуванні лінгвокультурологічної компетенції учнів.

З огляду на це доцільним, на нашу думку, буде з'ясування сутності понять «лінгвокультурологія», «мова і культура», «компетенція».

Відома дослідниця В.Маслова визначає суть лінгвокультурології як галузі мовознавства, що виникла на основі лінгвістики і культурології та досліджує прояви культури народу, відображені і закріплені у мові [7, с.6]. Російський учений В.Воробйов слушно зауважує, що мета лінгвокультурології полягає у «вивченні способів, з допомогою яких мова зберігає у своїх одиницях культуру» [1, с.23]. Оскільки лінгвокультурологія вивчає мову як феномен культури, то її завданнями буде: експлікувати культурну значущість мовної одиниці (тобто «культурні знання») на основі зіставлення прототипної ситуації фразеологізму чи іншої мовної одиниці, його символічного прочитання з тими «кодами» культури, які відомі чи можуть бути запропоновані носію мови лінгвістом» [7, с.43]. Євроінтеграційні процеси, реалії соціального партнерства і діалогу культур вимагають трансформування системи вищої освіти в напрямі професійного навчання на основі компетенції, що зумовлює тлумачення понять «компетентний», «компетенція», «компетентність».

Про компетентнісний підхід до формування змісту освіти зазначено в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [3]. Однак необхідно визнати, що процес роботи в освіті «за компетентностями» лише розпочався і потребує глибокого і різнобічного опрацювання. Незважаючи на те, що дослідженням компетенції активно займалися такі вітчизняні лінгвісти, як

Л.Вашенко, О.Овчарук, О.Савченко, С.Трубачева, а також російські та зарубіжні науковці – І.Зимня, А.Маркова, О.Хомський, Дж.Равен, Ю.М.Собарт, на сьогодні доводиться констатувати, що в сучасній психолого–педагогічній літературі немає єдності ні в питанні визначення сутності даного поняття, ні в його структурі, ні у змістовому наповненні.

Зокрема термін «компетентний» у «Новому тлумачному словнику української мови» [8] характеризується як такий, «що має достатні знання в якій–небудь галузі; з чим–небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний» [8, с.348]. Відповідно компетентність – це «сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності» [9, с. 231].

Термін компетенція у перекладі з англійської мови означає «здатність», «уміння», «достаток», «змога» і характеризується як «відповідність; уміння, необхідні для виконання певної роботи, завдання, зв'язок; розумові здібності або загальні вміння і навички» [11, с.3].

До компетенції науковці включають сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для виконання певного виду діяльності. Дослідниця О.Семенов [11] узагальнює: «компетенція – це наперед задана вимога до освітньої підготовки, а компетентність – уже існуюча якість, реальна демонстрація знань і відповідних умінь у конкретній роботі, володіння відповідною компетенцією» [11, с.3]. Ознаками компетенції виступають якість, глибина, повнота, системність знань і вмінь, рівень їх засвоєння та застосування в різних ситуаціях.

Цінними для нашого дослідження є трактування поняття «компетенція», яке подано в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» [5] і реалізується в діючих програмах з української мови та літератури: «Компетенція – це сума знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії» [5, с.39].

Отже, під компетенцією розуміється загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, набутих завдяки навчанню.

Ми розуміємо компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що стосуються певного кола предметів і процесів та є необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них.

У нашій статті звертаємося до загальних ключових компетенцій, якими важливо «озброїти» випускників сучасних закладів освіти. Серед них особливо цікавлять міжкультурні, комунікативні та інформаційні, які тісно пов'язані із формуванням лінгвокультурознавчої компетенції. Так, міжкультурні стосуються життя у полікультурному суспільстві: розуміння несхожості людей, їх мовних картин світу, взаємоповага до їх мови, релігії, культури тощо; комунікативні пов'язані з володінням усною і писемною рідною та іншими мовами; інформаційні передбачають володіння інформаційними технологіями, здатністю критично ставитися до засобів масової інформації.

Критерієм підготовки випускників вищих навчальних закладів виступає професійна компетентність. Різні підходи до тлумачення сутності професійної компетентності пояснюються тим, що визначення даного поняття динамічне, багатогранне. Його значення трансформується відповідно до змін, які відбуваються в суспільстві, освіті й розглядаються під різними кутами зору.

У трактуваннях деяких авторів поняття «професійна компетентність педагога» корелює з поняттями «готовність до професійної діяльності» (Н.Лобанова, А.Панарін, В.Сластьонін) і «педагогічний професіоналізм» (В.Косарьов, А.Піскунов). Ці поняття, хоч і близькі, але не тотожні. В ієрархічній структурі вказаних термінів професійно–педагогічна компетентність займає середнє значення.

Професійну компетенцію вчителя української мови і літератури О.Семенов визначає, як «сукупність системи знань, умінь, педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, інтегративних показників культури мовлення, стилю спілкування, ставлення до себе і своєї діяльності» [11, с.3].

Одними з актуальних вимог, які ставить до підготовки сучасного педагога–україніста суспільство, є формування мовної, літературознавчої, педагогічної, психологічної, методичної, комунікативної, фольклорної компетенції. У зв'язку з потребою ХХІ століття у підготовці культуромовної особистості для здійснення комунікації та обміну важливою є лінгвокультурознавча компетенція.

Лінгвокультурознавча компетенція – сукупність знань і вмінь, що набуваються у процесі опанування мови і культури в їхньому взаємозв'язку і взаємодії з метою формування національно–мовної, культуромовної особистості.

У центрі нашої статті – «лінгвокультурознавча компетенція». В слов'янських мовах частка «логія» вживається для позначення упорядкованого знання, що полегшує отримання на його основі дедуктивних висновків. «Тут головною є не логіка, а компетентнісна та емоційно–вольова ерудиція,

не формули і закони, а основні складові змісту у предметі знань – в їх співвідносності, взаємопроникності», – зауважує З.Донець [4, с. 60].

Плеяда російських мовознавців З.Закір'янова, Л.Саяхова, М.Назарова вказують на необхідність вирішення цієї проблеми комплексно: «у шкільному навчанні, у ВНЗ, в системі дій Міністерства освіти і в перспективі – вихід в інформаційний простір, Інтернет через систему дистанційних навчальних засобів» [6].

Українська дослідниця О.Семенов під поняттям «лінгвокультурознавча компетенція» розуміє «сукупність знань лексичних, фразеологічних одиниць з національно–культурним компонентом, уміння адекватно їх використовувати у навчально–виховних ситуаціях» [11, с.4]. Російський учений З.Закір'янов [6] дещо розширює зміст цього поняття, акцентуючи увагу на тому, що «лінгвокультурознавча компетенція навчання має бути спрямована не лише на збагачення словникового запасу та вироблення вмінь виділяти національно–культурний компонент слова, фразеологізму і тексту, а й на формування вмінь працювати з відповідними словниками, здійснювати філологічний та лінгвокультурологічний аналіз тексту, створювати тексти різних типів, стилів і жанрів, проявляти культуру сприймання та продукування текстів, усного і писемного мовлення» [6].

Важливим для нашого дослідження є функції лінгвокультурознавчої компетенції, які виділяє В.Дороз. Так, *пізнавальна функція* дає можливість студентам оволодіти знаннями про історичне минуле й сучасне того чи іншого народу, його культуру, мову, національні традиції, звичаї, обряди. Вона також стимулює прагнення особистості розширити і поглибити ці знання. *Комунікативна функція* покликана регулювати міжособистісні стосунки студентської молоді з представниками інших національностей. *Ціннісно–нормативна функція* передбачає шанобливе ставлення до історії, культури, мови, національних традицій, психології кожного народу, що є умовою для підпорядкування своїх дій і вчинків високим моральним нормам, запорукою запобігання напруженості у ситуаціях міжкультурного спілкування. *Виховна функція* ставить за мету перетворення морально–етичних норм поведінки, сформованих на основі індивідуального досвіду та засвоєння лінгвокультурних знань, на стимули дій і життєвих потреб.

Грунтуючись на матеріалах аналізу наукових і методичних робіт лінгвокультурознавчу компетенцію розуміємо як готовність особистості здійснювати міжкультурну комунікацію, що базується на знаннях лексичних одиниць із національно–культурним компонентом семантики й уміннях адекватно їх застосовувати в навчально–виховному процесі та ситуаціях міжкультурного спілкування як безпосереднього, так і опосередкованого. Ядром лінгвокультурознавчої компетенції є «лінгвокультурознавча свідомість», яка відображає результати людського пізнання, зафіксовані у лінгвокультуремах. Вивчення лінгвокультурознавчого матеріалу повинно бути спрямоване на усвідомлення рідної мови як національно–культурного феномена, на розширення знань про взаємозв'язок мови й історії та культури свого народу, на вдосконалення етикетних норм мовленнєвого спілкування, пізнання культури рідного народу в «діалозі» з іншими слов'янськими та неслов'янськими культурами. Ознайомлення студентів з народними звичаями, традиціями та обрядами, різноманітними фольклорними жанрами, літературою рідного краю сприяє формуванню в них уявлення про особливості духовно–культурного розвитку рідного народу, особливості його ментальності, самобутності української культури. Пізнаючи та емоційно усвідомлюючи культурні цінності й моральні норми, студенти розширюють свій кругозір, і водночас продовжується їх індивідуально–творчий саморозвиток, спілкування з мистецтвом слова.

Однією з умов, які забезпечують ефективність формування лінгвокультурознавчої компетенції майбутніх вчителів української мови і літератури засобами фольклору, літератури, найважливішою, на наш погляд, є готовність як особистісна психологічна якість, що забезпечує здатність індивіда свідомо прилучатися до лінгвокультурної спадщини українського народу і створює передумови для успішного міжкультурного зіставлення мовних картин різних народів світу.

Так, готовність є складним соціально–психологічним утворенням, яке містить у собі комплекс відповідних почуттів, потребово–мотиваційних якостей особистості, знання лінгвокультурознавчої спадщини українського та інших народів світу, професійно–педагогічні вміння і навички їх успішного застосування у навчально–виховній роботі з учнями. Її компонентами виступають: мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний.

Тому нам бачиться можливим розробити модель лінгвокультурознавчої компетенції майбутніх учителів української мови і літератури.

Мотиваційний компонент готовності передбачає формування у студентів емоційно–ціннісного ставлення та інтересу до мовних картин світу як українського, так і інших народів світу, наявність стійкої усвідомленої потреби в опануванні ними, переконаності в духовно–моральній

значущості лінгвокультурної спадщини, прагнення передавати набуті знання та вміння майбутнім вихованцям, активну участь у лінгвокультурознавчих дослідженнях, задоволення від опанування та впровадження в навчально-виховний процес вищих і загальноосвітніх навчальних закладів лінгвокультурознавчого матеріалу і усвідомлення на цій основі ментальності народу, а також шанобливе ставлення до мови і культури інших народів, що забезпечує формування духовності.

Пізнавальний компонент готовності сприяє свідомому засвоєнню певної сукупності знань: відомостей про мовні картини світу як українського, так і інших народів; сутності і соціально-педагогічних функцій лінгвокультури, їх етико-морального, естетичного, пізнавального значення; наукової, науково-методичної літератури з питань вивчення лінгвокультурознавчого матеріалу; критеріїв відбору даного матеріалу для здійснення навчально-виховного процесу у школі на уроках української мови і літератури; масового та перспективного педагогічного досвіду з питань формування лінгвокультурознавчої компетенції учнів.

Разом із мотиваційним пізнавальний компонент створює умови для реалізації діяльнісного компоненту готовності.

Діяльнісний компонент спрямований на вдосконалення вмінь, необхідних для здійснення цілісного процесу формування лінгвокультурознавчої компетенції учнів. Складовими цього компонента є вміння і навички, зокрема: 1) здійснювати аналіз літератури з питань визначення педагогічної цінності лінгвокультурознавчого матеріалу; 2) проводити лінгвокультурознавчі дослідження, систематизувати їх результати у вигляді повідомлень, рефератів, творчих робіт (етимологічний аналіз лінгвокультури, їх міжмовні зіставлення); 3) розробляти й реалізовувати методичні рекомендації та систему вправ з формування лінгвокультурознавчої компетенції учнів, урахувавши їх індивідуальні та вікові особливості; 4) розвивати в учнів пізнавально-творчу активність шляхом проведення пошуково-дослідної лінгвокультурознавчої роботи відповідно до їх уподобань, нахилів, здібностей.

Одним із завдань підготовки майбутнього вчителя-словесника є формування духовно багатой культуромовної особистості. Неабияким стимулом у цьому може стати виховний потенціал лінгвокультурознавчої спадщини як українського, так і інших народів світу, у ході вивчення гуманітарних дисциплін в умовах педагогічного університету.

Процес формування лінгвокультурознавчої компетенції студентів має своє специфіку на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях. У визначенні допрофесійного і професійного рівнів лінгвокультурознавчої компетенції студентів-філологів керуємося позицією дослідниці О.Семеног [9].

Так, лінгвокультурний аспект у допрофесійній підготовці майбутнього вчителя-словесника передбачає: «опанування знань історико-культурного фонду, що включають відомості про історію, географію, побут, традиції, свята, символіку, фольклор; та проведення фольклорно-етнографічних, діалектологічних досліджень, творчості письменників рідного краю як лінгвокультурознавчого матеріалу» [9, с. 28].

Ключовими позиціями лінгвокультурознавчої компетенції бакалаврів та спеціалістів мають бути:

- національно- та культуромовна картина світу;
- принцип і прийоми вивчення мови на основі етнокультурних, етносоціальних даних з урахуванням лінгвокультурологічних досліджень;
- вияви кумулятивної функції мови в лексиці і фразеології з національно-культурним компонентом;
- набуття вмінь виконувати історико-культурні коментарі різних тематичних груп лексики, фразеологізмів, мовної символіки фольклорних, етнографічних, художніх текстів [9, с.29].

Формування лінгвокультурознавчої компетенції на ступені магістра О.Семеног розглядає у нерозривній єдності із лінгвістичною та мовною компетенціями. Такий взаємозв'язок передбачає:

- поглиблене вивчення структури української мови, особливостей її функціонування в синхронічному і діахронічному аспектах;
- опанування методології і практики лінгвістичної науково-дослідницької діяльності;
- набуття лінгводидактичних знань і вмінь, необхідних для викладання української мови у вищій школі та загальноосвітніх закладах;
- єдність і наступність, міжпредметні і внутрішньопредметні зв'язки у викладанні лінгвістичних дисциплін;
- спецкурси і спецсемінари з мовознавчих проблем [9, с.36].

Як свідчить теоретичний аналіз літератури, система формування лінгвокультурознавчої компетенції студентів-філологів вимагає дотримання педагогічних умов, серед яких:

- дотримання принципу діалогу культур;
- створення багатогранного лінгвокультурознавчого середовища у процесі викладання дисциплін філологічного циклу;
- поетапна лінгвокультурознавча підготовка майбутніх учителів української мови і літератури на матеріалі дисциплін літературознавчого циклів;
- використання інноваційних технологій;
- розвиток самостійності студентів, що сприяє їх творчій та науковій діяльності.

Слід зазначити, що лінгвокультурознавча компетенція майбутніх учителів української мови і літератури не обмежується активізацією навчально-пізнавальної діяльності. Невід'ємною складовою лінгвокультурознавчої підготовки є й науково-дослідна робота студентів, під час опанування ними лінгвістичних дисциплін та проходження навчальних практик. Важливим аспектом такої діяльності є виявлення методів, прийомів і форм роботи на заняттях з дисциплін літературознавчого циклу, в самостійній пошуково-дослідницькій діяльності студентів, що сприяють розвитку лінгвокультурознавчої компетенції. Серед них на особливу увагу заслуговують інтерактивні технології навчання, які розвивають критичне мислення студентів, здібності самостійного аналізу, виховують шанобливе ставлення до лінгвокультурознавчої спадщини українського та інших народів світу.

Таким чином, можна сказати, що до вирішення лінгвокультурних проблем необхідно підходити комплексно. До того ж у формуванні лінгвокультурознавчої компетенції майбутніх учителів української мови і літератури значну роль відіграє кожен компонент професійної готовності: навчальний, дослідницький, практичний.

Оновлення змісту освіти в сучасних умовах національно-духовного піднесення сприяє виробленню нових підходів до якості вищої освіти, одним із завдань якої є формування професійної компетентності майбутніх вчителів-словесників. Прилучення молоді до надбань духовної і матеріальної культури українського народу, формування в них національної свідомості, морально-політичних, патріотичних, громадянських та інших якостей. Складовою професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога є й лінгвокультурознавча спрямованість навчально-виховного процесу у вищій школі, під час якого й відбувається формування культуромовної особистості студента. Проведена у зазначеному напрямі робота дає підстави стверджувати, що в процесі підготовки майбутніх вчителів української мови і літератури необхідно надавати суттєвої ваги саме лінгвокультурологічній спадщині українського народу під час викладання лінгвістичних дисциплін. Саме з урахуванням цих особливостей і відбуваються позитивні зміни у формуванні професійних умінь і позитивного ставлення майбутніх учителів-словесників до лінгвокультурної спадщини свого народу.

Література

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология в кругу других гуманитарных наук // Русский язык за рубежом. – 1999. – №4. – С. 75–81.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») // К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2004. – №1. – С. 174 – 184.
4. Донець З. Формування компетентнісної культурознавчої позиції громадянина XXI століття засобами нової дисципліни – «інтегроване культурознавство» // Вища освіта України. – 2004. – №4. – С. 56 – 61.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор укр. видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Закирьянов З.З. Лингвокультурологические проблемы образования. // <http://www.learning-russian.gramota.ru/journals.htm>.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
8. Новий тлумачний словник української мови: У 4-х т. – Т.2. / Укл. В.В.Яременко, О.М.Сліпущко. – К.: Аконтіт, 1999. – 1158 с.
9. Професійна компетенція вчителя української мови та літератури. Програма спецкурсу для студентів спеціальностей 7.010101 «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова і література» / Уклад. О.Семенов. – К.–Глухів: РВВ ГДПУ, 2003. – 49 с.
10. Професійна освіта: Словник: Навчальний посібник / Укл. С.У.Гончаренко. І.А.Зязюн. Н.Г.Ничкало та ін.; За заг. ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000.

11.Семенов О.М. Основные направления активизации студенческой научной работы в педагогическом университете // Вісник ГДПУ. Серія: Пед. науки. Вип. 1. – Глухів. – 2002. – С. 33–38.

Резюме

В статье раскрываются особенности формирования лингвокультуроведческой компетенции студентов–филологов, подчеркивается на необходимости её формирования в условиях высших учебных заведений. Представлено модель лингвокультуроведческой компетенции будущих учителей украинского языка и литературы.

Ключевые слова: компетенция, лингвокультурология, лингвокультуроведение, модель лингвокультуроведческой компетенции, будущие учителя украинского языка и литературы.

Summary

Philology students linguocultural competence forming peculiarities in the conditions of higher educational establishments are shown in the article. Future Ukrainian and language teachers linguocultural competence model is suggested.

Key word: competence, language and culture study, language and culture competence model, future Ukrainian and literature teachers.

УДК 372

Н.А. Зінченко, О.В. Зінченко

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО КОМПОНЕНТУ СУЧАСНОГО ПРАЦІВНИКА ОСВІТИ

Стаття розкриває науково–методичні засади процесу формування творчого компоненту педагогічної діяльності на різних етапах та стадіях підготовки сучасного працівника освіти.

Ключові слова: педагогічна творчість, етапи професійної підготовки, умови формування творчого компоненту, педагогічний процес, процесуальні протиріччя, цільовий компонент.

У період сучасного реформування системи освіти, в основу якого покладено принцип гуманізації та особистісного спрямування здійснення навчально–виховного процесу у всіх його ланках, які повинні забезпечувати формування сучасної особистості представників соціальних груп, актуальним є формування творчого компоненту майбутнього педагога як суб'єкта реалізації висунутих державою освітніх завдань. Якісна особистість – це та, що набула за час навчального процесу передбачених освітніми планами та програмами комплексу необхідних якостей, до яких перш за все належать фізичні, емоційно–вольові, розумові, моральні, естетичні, патріотичні, екологічні, економічні, творчі та ін. Такий підхід передбачає визначення комплексу глобальних, стратегічних, тактичних та процедурних цілей і задач, що ведуть до забезпечення якісних новоутворень учнівської молоді відповідно до рівня та змісту освітнього забезпечення як в державних масштабах, так і в рамках окремого учбового закладу.

У системі вищої освіти забезпечення якісних професійних стандартів майбутніх педагогів спирається на наявність уже сформованих у випускників середніх загальноосвітніх закладів стійких базових особистісних характеристик, якими є загальні та окремі людські якості.

Однак, як показує досвід, стан цілепокладання в середньому загальноосвітньому закладі не передбачає системного підходу до визначення кінцевих та проміжних результатів якісного змісту. Когнітивно–інформативний підхід до створення педагогічних технологій у кращому випадку забезпечує накопичення випускником системи предметних знань та стихійно утворених особистісних надбань. Такий стан визначається відсутністю скоригованого комплексу наукових досліджень, результати яких були б спроможні забезпечити якісну прогалину в різних ланках освітньої системи.

Особливого значення така необхідність набуває в контексті нестабільності соціальної системи, швидкого плину керівних освітніх кадрів та неготовності педагогів до адекватної реакції на трансформацію психолого–педагогічних умов здійснення навчально–виховного процесу в окремо взятому освітньому закладі, яка забезпечується якісним володінням вчителем креативним компонентом професійного рівня.

Основною причиною такого становища ми вважаємо недостатній рівень підготовки майбутніх учителів до реалізації творчого потенціалу в спрямуванні різних видів педагогічної діяльності на

досягнення якісного результату особистісних перетворень сучасних учнів. Іншими словами, актуальною проблемою підготовки майбутніх працівників освіти є забезпечення системного формування педагогічної творчості як вищого рівня професійної майстерності, що дозволяє вчителю своєчасно створювати та застосовувати креативні навчально-виховні технології, що відповідають сучасним вимогам та гарантують максимально можливий якісний результат. Це вимагає ставлення до педагогічної творчості як до обов'язкової професійної якості, основи якої закладаються під час навчання студента у вищому педагогічному закладі різних рівнів акредитації та вдосконалюється протягом всього періоду подальшої педагогічної діяльності.

Розглядаючи педагогічну творчість як цілісне явище, ми виходимо з того, що її особливості визначаються специфікою соціального ладу, в якому формується система домінуючих загальнолюдських та національних цінностей, які є суттю та ідеальною моделлю будь-якої якості, як кінцевої мети певного відрізка навчально-виховного процесу. У своїй роботі ми ґрунтуємося на твердженні, що якість – це стереотип прояву відношення особистості до самої себе, собі подібних, природних та соціальних об'єктів заданої цінності, яке можливо лише за умови ставлення людини до самого себе як до носія даної якості. Отже, педагогічна творчість як професійна якість являє собою постійно діючий стереотип ставлення вчителя до себе як до носія творчого підходу в організації всіх компонентів навчально-виховного процесу, нестандартного трактування освітніх проблем та шляхів їх вирішення, креативного мислення та професійних умінь, оновлено сприймати, осмислювати, усвідомлювати, розуміти та адаптувати класичні педагогічні теорії до сучасних умов формування якісної особистості, а також конструювати власний педагогічний досвід та діяльність учнів на основі відтворення всіх елементів та компонентів педагогічної творчості.

Основною умовою формування творчих професійних задатків майбутніх учителів є побудова системи заходів, спрямованих на забезпечення активного свідомого вивчення ними теоретичних положень з різних навчальних дисциплін з наступним переведенням їх на рівень практичного досвіду та обов'язковим моделюванням модернізованих способів вирішення педагогічних задач. Провідними завданнями підготовки студентів до реалізації творчого компоненту є:

- 1) стимулювання позитивних професійних, морально-етичних, естетичних та інших почуттів, які є основою для появи потреб творчого застосування набутих знань, умінь та навичок;
- 2) формування у них соціально-значимої мотивації творчого здійснення педагогічної діяльності на наукових засадах професійно виправданими, морально обґрунтованими методами;
- 3) ознайомлення студентів з параметрами педагогічного процесу, які підлягають творчій модернізації та теоретичними основами, якими має керуватися педагог у даному процесі;
- 4) формування професійних знань про сучасні творчі технології та визнані новації;
- 5) формування творчих умінь та навичок діагностування, прогностичного моделювання, педагогічного управління та корекції різних елементів та компонентів педагогічного процесу;
- 6) відпрацювання професійних навичок екстреної творчої педагогічної корекції в залежності від непередбаченої зміни обставин здійснення навчально-виховного процесу в лабораторних та реальних умовах реалізації різних видів педагогічної діяльності та ін.

Процес формування творчого компоненту майбутніх учителів можна визначити як цілеспрямовану, спеціально організовану, системно та принципово обґрунтовану зміну стану студента в системі педагогічних заходів за рахунок застосування традиційних та нестандартних навчальних форм, що в результаті приводить до набуття ними стійких творчих вмінь та навичок. Він проходить ряд обов'язкових стадій, які мають свій зміст та здійснюються через послідовну реалізацію нижченаведених етапів. У ході дослідження нами виділено наступні стадії: адаптаційну, конструктивну, реалізаційну, продуцентну та креативну.

На адаптаційній стадії, котра розпочинається зі вступу студента до вищого навчального педагогічного закладу, діяльність педагогічного колективу зосереджується на засвоєнні мети професійного становлення майбутніми вчителями, яка передбачає формування всебічно гармонійно розвиненої творчої особистості сучасного педагога, який володіє високим рівнем теоретичної та методичної підготовки, знаннями сучасних інноваційних освітніх технологій та психолого-педагогічних умов здійснення ефективного навчально-виховного процесу.

Особливе значення на цій стадії надається накопиченню студентом базових знань з педагогічних дисциплін: вступу до спеціальності, загальних основ педагогіки, дидактики, теорії виховання, методики виховної роботи, психології та інших дисциплін гуманітарного та предметного циклу. В цей період паралельно відбувається систематизація раніше набутих знань студентів, накопичених при вивченні основ інших наук, встановлюються загальні закономірні міжпредметні зв'язки, які є основою педагогічної діяльності та елементарної професійної творчості і забезпечують

формування стійких навчально-пізнавальних потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій і соціальних установок на провідну роль педагогічної творчості в підвищенні продуктивності освітнього процесу; формуються емоційно-вольові та моральні якості, що забезпечують творчу активність кожного студента в прагненні ефективного здійснення навчально-виховного процесу. В ході цієї роботи студентська молодь, усвідомлюючи суспільні вимоги до сучасної організації роботи освітніх закладів, навчається співвідносити свої особисті потреби з вимогами, які висувуються до педагогічної діяльності взагалі та особистості творчого вчителя зокрема.

На цій стадії основна увага концентрується на: аналізі раніше набутого студентом під час навчання в середньому загальноосвітньому закладі педагогічного досвіду з ґрунтовним виділенням елементів творчого підходу до викладання навчальних дисциплін улюбленими вчителями; вивченні власних творчих можливостей студента та якісних особистісних утворень учнів різновікових груп; визначенні змістовних характеристик провідних інтегративних якостей, що належать до різних ціннісних груп та особливостей їх функціонування; діагностиці стану вищевказаних якостей у самих студентів тощо.

Дана робота здійснюється на заняттях теоретичного формату (лекціях, семінарах, конференціях, консультаціях, керівництві індивідуальною роботою студента тощо) та в позанавчальних заходах, які організуються працівниками деканату, кураторами студентських груп та самою студентською молоддю.

Конструктивна стадія формування творчого компоненту професійного забезпечення характеризується створенням системи психолого-педагогічних умов для активного та свідомого переведення студентом теоретичних знань на рівень професійних вмінь з паралельним виділенням можливостей творчої інтерпретації алгоритму використання окремих дій та операцій, нетрадиційного поєднання орієнтовної основи дій у діагностичних, прогностичних, предметних, організаційних, контрольних-оцінних, корекційних та інших вміннях. Творчим потенціалом майбутнього вчителя є будь-які педагогічні вміння, однак на даній стадії обов'язковим компонентом креативності мають бути: уміння підбору та апробації адекватно трансформованих методів вивчення педагогічних явищ; визначення діагностичного апарату; здійснення розробки окремих етапів навчально-виховних заходів, а також вміння відрізнити обов'язкове, закономірне, стабільне від потенційно-творчого, змінного в залежності від обставин реалізації навчально-виховного процесу.

Так, обов'язковими в роботі педагога є знання та вміння відтворювати в навчально-виховному процесі психолого-педагогічні закони фізичного, психічного та особистісного впливу за рахунок керівництва науковими теоріями та навчальними планами і програмами. Наприклад, теорією формування особистості, розробленою видатним психологом А.В. Петровським, яка є основою для обов'язкової реалізації як у процесі виховання молодшого школяра, чи то юнака, так і в ході професійного становлення будь-якого спеціаліста. Тому актуальним у вирішенні проблеми формування педагогічної творчості є формування вмінь відрізнити стабільні компоненти педагогічного процесу та елементи, що забезпечують їх адекватну трансформацію. Адекватною є така трансформація, яка, відповідаючи педагогічним законам, максимально враховує умови здійснення навчально-виховної взаємодії. У цьому контексті важливим аспектом для творчої реалізації є спеціальне відпрацювання вмінь нестандартно розробляти ієрархію педагогічних цілей окремого виховного заходу чи то навчально-виховного циклу будь-якого рівня, вміння нестереотипно підходити до добору навчально-виховних засобів і, що особливо важливо, ставитися до педагогічних явищ без обмежуючих стереотипів. За даних обставин дуже важливим для професійного становлення педагогічної творчості є навчання студента неординарному науково-практичному мисленню, яке забезпечується в ході здійснення викладачами вищого навчального закладу міжпредметних зв'язків за рахунок творчої адаптації основних наукових положень з різних навчальних дисциплін у ході вивчення одного з педагогічних курсів.

Інтегруючою ланкою творчого спрямування цілісного процесу професійної підготовки на даній стадії є вивчення таких спеціальних предметів як «Теорія і методика виховання», «Технологія виховного процесу», «Методика викладання» та інші, в залежності від обраної студентом спеціальності.

Навчально-пізнавальна діяльність на перших двох стадіях здійснюється в основному на регламентно-репродуктивному рівні з включенням частково-пошукового спрямування для вирішення окремих творчих завдань. Під час їх проходження основний організаційний акцент ставиться на вирішенні задачі формування стійкої готовності студента до реалізації своїх творчих можливостей на професійному рівні при вивченні будь-яких інших дисциплін на наступних курсах. Крім того спрямування професійної підготовки на творчу самореалізацію майбутнього педагога

здійснюється через обов'язкове залучення студентів до креативного конструювання власної навчально-пізнавальної діяльності на всіх її етапах при виконанні наукової, аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи з різних навчальних дисциплін.

Ці ж самі завдання в деякій мірі вирішуються і на третій – реалізаційній стадії, яка розпочинається з апробації знань та творчих умінь, набутих під час попередньої підготовки в ході реалізації навчально-виховного процесу на основі проведення лабораторних робіт та здійснення активних форм педагогічної практики. Однак ця стадія відрізняється від попередніх тим, що адаптуючи знання та творчі вміння до практики здійснення виховної та навчальної діяльності учнів в умовному та реальному освітньому процесі, студенти переоцінюють рівень сформованості власного творчого потенціалу, його спроможність ефективно вирішити сучасні педагогічні проблеми, а також окреслюють майбутні перспективи власного творчого самовдосконалення з подальшим аналізом умов його реалізації в системі професійної підготовки. Ця робота здійснюється викладачами, керівниками педагогічних практик, методистами, вчителями-предметниками та іншими працівниками загальноосвітніх закладів. Особливо важливою є організація пошукової роботи в представлених результатах сучасних науково-практичних досліджень, яка забезпечується поєднанням спроможностей педагогічної творчості із специфікою та організацією дослідницької діяльності студента, котра здійснюється в ході аналізу літературних джерел, виконання ним наукових завдань, підготовки до проведення навчальних семінарів, написання курсової роботи з різних педагогічних дисциплін тощо.

Досліджуючи реальний навчально-виховний процес, студенти відкривають у ньому нові аспекти та явища, що потребують спеціального вивчення і нестандартного забезпечення подальшої їх практичної реалізації та використання в педагогічних цілях. Це забезпечує готовність студента до логічного переходу на четверту стадію формування педагогічної творчості – продуктну.

Змістом цієї стадії є вирішення цілого ряду педагогічних задач, які забезпечують формування педагогічного досвіду через конструювання цілої низки творчих педагогічних ситуацій, як окремих ланок сучасного навчально-пізнавального процесу. Ця робота спирається на вироблення у студента стійкої навички вивчати та аналізувати власний стан творчих здібностей, котрі реалізуються на етапах сприйняття, осмислення, усвідомлення, розуміння, оцінки педагогічних проблем, адаптації та апробації творчих способів їх вирішення в конкретних об'єктивних соціально-економічних та психолого-педагогічних умовах. Її особливістю є паралельне формування умінь та навичок творчо моделювати реальні та умовні педагогічні ситуації відповідно до стану власних емоційних, професійних, комунікативних та інших здібностей. Основним критерієм оцінки даної роботи є ефективне вирішення окремих педагогічних задач новими нестандартними способами, спроектованими на основі реалізації студентами власного творчого потенціалу.

Провідними засобами здійснення даної стадії, як і попередніх, є: засоби емоційного стимулювання процесу та результату творчого практичного становлення студента; засоби направленої мотивації подальшого творчого пошуку: інформативні з усіма їхніми носіями, які дають змогу поповнити необхідний інформаційний багаж, який дозволяє нетрадиційно конструювати різні відрізки навчально-виховного процесу в лабораторних, максимально наближених до реальних, умовах та в ході педагогічної практики. Особливо велике значення в даному випадку має розробка комп'ютерних програм з творчого моделювання педагогічних ситуацій із заздалегідь визначеними факторами, а також їх застосування в різних видах педагогічної діяльності, в яких здійснюється реалізація необхідного педагогічного досвіду студента на базі творчого підходу та подальшої оцінки його спроможності в масштабах конкретної особи та цілісного навчально-виховного процесу.

Особливість цієї стадії полягає у ствердженні студентом себе в ролі творчого педагога, спроможного адекватно реагувати на постійну зміну педагогічних умов здійснення реального навчально-виховного процесу в сучасній школі на основі розробки, модифікації та використання нових педагогічних методик, окремих елементів нестандартних технологій (інколи цілісної технології) та закріплення даного досвіду за рахунок позитивних переживань в ході аналізу отриманих результатів.

Продовжується даний процес креативною стадією, яка розпочинається по мірі формування творчої готовності вчителя до здійснення навчально-виховного процесу сучасними нестандартними навчально-виховними технологіями і здійснюється в індивідуальному режимі під час педагогічної праці на робочому місці вчителя.

Оскільки попередні чотири стадії реалізуються за рахунок навчання у ВНЗ, слід констатувати, що кожна з них проходить ряд відносно стабільних етапів формування творчої активності та спроможності майбутнього педагога, які виділені з урахуванням законів професійного становлення, а

також можливої взаємодії зовнішніх і внутрішніх умов здійснення навчального процесу, які конкретизуються через систему педагогічних цілей та задач і відображаються в розв'язанні системи послідовних протиріч, що закономірно переводять зовнішні стимули у внутрішні професійні утворення творчого потенціалу сучасного студента. Ці етапи виділені у відповідності до концепції формування особистості висунутої А.В.Петровським. Особливістю їх реалізації є те, що вони відтворюються в кожному освітньому циклі на відповідному рівні.

Першим етапом проходження вищевказаних стадій творчого становлення майбутнього педагога є етап персоналізації, який характеризується прагненням студента реалізувати свої професійні можливості та ствердити творчий потенціал за рахунок раніше набутих знань, умінь та навичок через вирішення висунутих педагогом сучасних завдань психолого–педагогічного, освітнього, суспільного змісту тощо. На цьому етапі рівень персональних творчих досягнень студента переводиться з суб'єктивно достатнього в об'єктивно недостатній за рахунок створення та вирішення педагогом протиріччя між програмними необхідними і достатніми вимогами та його суб'єктивними недостатніми творчими можливостями сучасно вирішити ту чи іншу освітню проблему. Обов'язковою умовою в цьому відношенні є переживання невдоволеності студентом власним рівнем творчої спроможності та аналізом його об'єктивних і суб'єктивних причин. Важливо, щоб в ході цієї роботи він оцінив дану ситуацію об'єктивно: «Не можу не тому що неспроможний, а тому що не ставив перед собою вимоги стати майстерно творчим вчителем». У цей час, за рахунок оціночної діяльності, програмні вимоги визначаються студентом, як необхідні та достатні, а власні до свого творчого рівня – недостатніми, як такими, що компенсуються засвоєнням вищевказаних.

Таким чином, із зовнішнього, об'єктивного, дане протиріччя переводиться у внутрішнє, суб'єктивне – між завищеними вимогами студента до власної творчої спроможності та реальними можливостями задовольнити їх актуальним станом професійних утворень. Початок створення цього протиріччя та робота по його вирішенню є змістом протікання наступного етапу інтегративного, який, у відповідності до завдань стадії чи то навчально–виховного циклу, не змінюючи сутності, набуває конкретного професійного змісту. Успішний початок даного етапу забезпечує включення внутрішніх творчих стимулів професійного становлення сучасних студентів у вигляді актуалізації потреб та мотивів теоретичного, практичного та творчого вдосконалення і, що саме основне, закономірно приводить до засвоєння ними директивних та програмних вимог як своїх особистих. Усвідомлюючи їх як ціннісне ядро професійної мотивації, студент під керівництвом викладачів створює базу для стійкого спрямування навчально–пізнавального процесу на перспективний творчий ріст та самореалізацію.

Обов'язковими умовами реалізації інтегративного етапу, незалежно від стадії, є формування вмій та навичок обґрунтованого визначення студентами власних навчально–пізнавальних потреб, здійснення їх логічного аналізу; забезпечення глибокого усвідомлення їх на основі узгодження з актуальними соціально значимими професійними та культурними цінностями; визначення та доцільна корекція мотивації творчого вдосконалення; керованого та незалежного формування адекватних професійних, творчих інтересів та ін.

Завершується інтегративний етап визначенням мети творчого становлення студентів в залежності від дисципліни, що вивчається, теми та рівня професійної підготовки, тощо. Такими цілями можуть бути, як забезпечення кількісно–якісного переходу психолого–педагогічних утворень емоційно–вольового, когнітивного, методологічного, технологічного чи будь–якого іншого, характеру, так і визначення та вирішення окремих задач креативного пошуку різного роду та форми наукових знань, відпрацювання елементів творчих умінь, розробка окремих нестандартних професійних дій чи то операцій тощо.

Слід відзначити, що вибір мети залежить від ряду параметрів якісного та особистісного характеру студентської аудиторії. Зокрема: від логіки формування провідних професійних якостей та рівня на якому знаходяться студенти; від їх ставлення до себе як носіїв цих якостей та до процесу формування останніх; від розуміння значення кожного із новоутворень та його місця в системі творчих здобутків; від прагнення молоді змінити педагогічну практику на краще власними силами за рахунок особистого творчого потенціалу тощо.

Прийняття мети навчального циклу визначає початок та особливості плину наступного, когнітивного етапу, на якому інтенсивно підвищується рівень професійної свідомості студентів за рахунок набуття ними нових необхідних знань з педагогічної творчості, побудови оригінальних теорій, концепцій та ін. Ця робота супроводжується свідомим сприйняттям представленої викладачем та науковою літературою інформації з наступним осмисленням, усвідомленням та розумінням її змісту на певному рівні знань, які на основі наступної оцінки та апробації перетворюються в стійкі,

професійні переконання студентів у необхідності та спроможності власного творчого потенціалу в плані інтенсифікації вирішення педагогічних проблем. Поряд з цим дуже важливим на даному етапі є формування стійких ціннісних орієнтацій на можливість перманентного вдосконалення процесу вирішення освітніх проблем за рахунок творчого переосмислення сучасних наукових теорій та передового педагогічного досвіду.

Внаслідок такої роботи попереднє протиріччя трансформується в суперечність між новим, більш високим рівнем професійної свідомості з проблем якісної підготовки до творчої педагогічної діяльності, і наявним, нормативним та менш ефективним в сучасних умовах досвідом вирішення освітніх проблем, що приводить до виникнення потреби в упорядкуванні відповідних елементів за рахунок переведення необхідних знань до рівня творчих вмінь. З його появою розпочинається адаптивний етап, який передбачає пристосування спеціальних знань з педагогічної творчості, сформованих на попередньому етапі відповідної стадії до наявного досвіду здійснення необхідних умінь на творчому рівні. Досягнення такої відповідності між професійними знаннями та творчими уміньми забезпечується включенням студентів в умовний або реальний процес проектування різного роду педагогічних явищ. Особливого значення на даному етапі набуває робота з прогностичного моделювання творчих прийомів реалізації, нормативних вимог до здійснення навчально-виховного процесу в сучасній школі, яке, при достатньому кількісному забезпеченні, закономірно приводить до формування якісних новоутворень креативного характеру.

Для кожної стадії реалізація даного етапу має свої особливості та зміст, однак спільним є те, що його складність обумовлюється ступенем сформованості професійної свідомості студента, його творчого потенціалу, які сконцентровані в почуттях, соціально значимих професійних мотивах творчого спрямування, знаннях основ педагогічної майстерності, ціннісних орієнтаціях та соціальних установках на здійснення морально значимого особистісного пошуку у підготовці та розробці сучасних креативних педагогічних технологій. Збагачуючи досвід практичного застосування педагогічних знань на рівні творчих вмінь, студент не тільки апробує та встановлює їх значимість, але й починає відчувати задоволення якісними змінами у своєму науково-практичному рівні, що відбивається на підвищенні його особистісної та професійної самооцінки. Це перш за все породжує його потребу в утвердженні своїх творчих досягнень у реальному педагогічному процесі, що супроводжується прагненням персоналізувати свої якісні надбання та оцінити їх з точки зору дієвості на більш високому рівні. Цей етап створює умови до висунення майбутнім педагогом більш складних творчих цілей та задач і є перехідним з однієї стадії професійної підготовки студентів до наступної, досконалішої.

Як і попередні, кожна наступна стадія починається з етапу персоналізації творчих надбань та закономірно проходить інтегративний, когнітивний та адаптивний етапи, що здійснюються на більш складному змістовно-структурному рівні.

На кожному з вищевказаних етапів підготовки студентів до творчої реалізації професійних проблем, застосовується відповідний комплекс педагогічних засобів, що дають змогу послідовно вирішити ключові завдання творчого росту майбутніх спеціалістів.

Резюме

В статье раскрываются научно-методические основы процесса формирования творческого компонента педагогической деятельности на разных этапах и стадиях подготовки современного педагога.

Ключевые слова: педагогическое творчество, этапы профессиональной подготовки, условия формирования творческого компонента, педагогический процесс, процессуальные противоречия, целевой компонент.

Summary

The article deals with scientific and methodical groundings of the pedagogical activity creative component forming process on different stades of modern pedagogy training.

Key words: pedagogical creative activity, professional training stades, creative component forming conditions, pedagogical process.

ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ СПЕЦКУРСУ «ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ» ДЛЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті обговорюються мета, завдання та структура спецкурсу „Здоровий спосіб життя” для системи професійно-технічної освіти. Розглядається проблема відбору навчальної інформації з питань сприяння здоров’я для учнівської молоді.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, зміст, навчальна програма, професійно-технічна освіта.

Актуальність та постановка проблеми. Проблема здоров’я підростаючого покоління та дорослого населення України залишається актуальною і на сьогодні. З одного боку, відмічається збільшення досліджень у галузях педагогіки, психології, гігієни, вікової фізіології, психофізіології, соціології, філософії, які присвячені питанням здоров’я, його зміцненню і збереженню. З іншого боку, негативні тенденції в стані здоров’я населення України продовжують поглиблюватися.

Ціннісне ставлення до здоров’я не може з’явитися само по собі, воно формується під впливом навчання і виховання в школі, сім’ї, тобто внаслідок певних педагогічних впливів. Тому в сучасних умовах роль педагогіки у формуванні навичок здорового способу життя у підростаючого покоління зростає і набуває особливого значення. Перегляд ряду концепцій та парадигми національної освіти і перехід на гуманістичне, особистісно-орієнтоване навчання сприяють розвитку умов, необхідних для збереження і зміцнення здоров’я дітей, підлітків та молоді. Зокрема, позитивним моментом є розробка і впровадження інтегрованого предмету „Основи здоров’я” в навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл з 12-річним навчанням. Звичайно, що викладання цього предмету піднімає багато питань, виявляються певні недоліки і прорахунки, які не умаляють значення цього предмету у вихованні навичок здорового способу життя. Але практично поза увагою педагогів залишилися проблеми формування навичок здорового способу життя серед учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), що говорить про відсутність послідовної та безперервної системи формування ціннісного ставлення до здоров’я та навичок здорового способу життя. Аналіз типових навчальних планів ПТНЗ свідчить про відсутність предмету або спецкурсу з питань сприяння здоров’ю, що підкреслює гостру необхідність та актуальність створення навчальної програми спецкурсу „Здоровий спосіб життя” для учнів ПТНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування ціннісного ставлення до здоров’я складний і тривалий процес, який починається з моменту народження дитини і практично триває все життя. Проблемі ціннісного ставлення присвячена низка публікацій фахівців різних галузей науки (М’ясищев В.М., Рубінштейн С., Андрющенко Т.К., Дерябо С.Д., Башмакова О.В., Кабаєва В.М., Плохій З. Смакула О.І. та ін.). Більшість авторів виділяють з три компоненти феномену ціннісного ставлення до здоров’я, а саме: мотиваційний (або емоційно-мотиваційний), знаннєвий (або когнітивний) та поведінковий (або діяльнісний). Кожен компонент відіграє певну роль в процесі формування ціннісного ставлення до здоров’я. Причому, можна припустити, що вклад кожного елемента в цей процес буде нерівнозначним на різних етапах онтогенезу.

З кожним десятиліттям зростає роль освіти в збереженні та зміцненні здоров’я підростаючого покоління. У роботах значної кількості науковців, говориться про додаткову функцію навчальних закладів – піклування про здоров’я учнів, тобто про оздоровчу функцію освіти [1, 6]. У той же час, досвід педагогів свідчить про те, що навчання підлітків і молоді традиційними засобами освіти (розвиток знаннєвого компоненту ціннісного ставлення до здоров’я шляхом засвоєння знань про вплив шкідливих звичок на організм людини, про етіологію і патогенез різних хвороб, тощо) не призводить до помітних змін в способі життя підлітків та молоді [4, 9]. Найбільше про вплив алкоголю, наркотиків на організм людини розповість саме той, хто має ці шкідливі звички. Безумовно, що позитивні зрушення в стані здоров’я не можуть бути миттєвими. Для з’ясування дієвості тієї чи іншої програми, заходу, методики, які формують навички здорового способу життя повинні пройти не менше 3-5 років. Саме віддалені результати демонструють ефективність педагогічного впливу вже не на знаннєвий, а на емоційно-мотиваційний та поведінковий компоненти ціннісного ставлення до здоров’я, а через них на стан здоров’я людини в цілому. Тому задача педагогіки полягає у пошуку дієвих засобів і методів навчання й виховання навичкам здорового способу життя. На сьогодні найбільш результативними є тренінгові заняття, сюжетно-рольові ігри для підлітків та молоді, які підвищують рівень не тільки знаннєвого компоненту, але й мотиваційного та діяльнісного [8, 9].

Необхідність посилення і активізації роботи стосовно формування ціннісного ставлення до здоров'я розглядалася в ряді попередніх публікацій [2, 3]. У зв'язку з відсутністю предметів валеологічного спрямування в ПТНЗ постає необхідність створення такого спецкурсу, який можна було б впровадити до навчального плану за рахунок годин по вибору навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Навчальна програма спецкурсу „Здоровий спосіб життя” створена для системи професійно-технічної освіти. Спецкурс розрахований на три роки навчання в ПТНЗ для учнів 15-17 років обсягом 100 годин (по 35 годин – на першому та другому курсах, 30 годин – на третьому курсі). Організація навчального матеріалу здійснювалася за концентричним принципом. У програмі визначений зміст, обсяг та вимоги до вивчення даного навчального курсу. Матеріал змісту, структура і логіка його викладу враховує цілі і завдання вивчення курсу, психолого-педагогічні вимоги щодо науковості, систематичності і послідовності його вивчення у професійно-технічному навчальному закладі, доступності його учням різних спеціальностей з врахуванням індивідуальних морфофункціональних, статевих, вікових та адаптаційних можливостей учнівської молоді. При відборі знань, що складають зміст навчального спецкурсу, врахована також їх виховна цінність, яка відповідає цілям і завданням сучасної професійної освіти та національному вихованню. При визначенні обсягу навчального матеріалу орієнтувалися на психофізіологічні критерії стосовно засвоєння нової інформації: учень віком 15-17 років здатен засвоїти 5-7 одиниць інформації протягом академічної години (під одиницею інформації розуміється або 1/3 частина тексту сторінки, або поняття, теорема, задача, тощо) [7].

Відбір і побудова структури змісту спецкурсу „Здоровий спосіб життя” ґрунтується на основних завданнях цього курсу. Основним критерієм відбору знань, умінь і навичок з даного навчального спецкурсу є їх повнота і значимість, необхідність і важливість для самозабезпечення і дотримання здорового способу життя, збереження і зміцнення індивідуального здоров'я, профілактики захворювань і запобігання розповсюдження шкідливих звичок.

Основними завданнями курсу є:

- підвищення рівня сформованості основних компонентів ціннісного ставлення до здоров'я: знаннєвого, емоційно-мотиваційного та діяльнісного;
- формування мотивації на збереження власного здоров'я;
- формування мотивації і переконань на ведення здорового способу життя як основної умови збереження здоров'я;
- розширення знань стосовно впливу різноманітних факторів на стан здоров'я людини;
- розвиток особистісних життєвих навичок, які сприяють збереженню і зміцненню здоров'я.

У процесі вивчення спецкурсу „Здоровий спосіб життя” учні ПТНЗ мають оволодіти наступними вміннями та навичками:

- оцінки ситуації з точки зору ризику для власного здоров'я;
- організації раціонального режиму життєдіяльності з врахуванням вікових, статевих, морфофункціональних та професійних особливостей в конкретних зовнішніх умовах;
- вибору продуктів харчування та організації раціонального харчування з врахуванням вікових, статевих, морфофункціональних та професійних особливостей і фінансових можливостей;
- особистої гігієни;
- самоконтролю за станом власного здоров'я.

Виходячи з завдань курсу, до навчальної програми спецкурсу „Здоровий спосіб життя” включені наступні структурні складові: „Психічне та духовне здоров'я людини”; „Фізичне здоров'я людини”; „Соціальне здоров'я людини”. Запропонована структура курсу витікає із загальновідомого визначення здоров'я, наведеного в Уставі Всесвітньої організації охорони здоров'я: здоров'я – це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та фізичних дефектів.

До першої структурної частини курсу включені питання, які стосуються психічного і духовного здоров'я. Це обумовлено особливостями психологічного та функціонального станів учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів. Не секрет, що основна доля учнівського колективу ПТНЗ має більш низький рівень розвитку пізнавальних процесів; має проблеми у фізичному і психічному розвитку, соціальній адаптації; більшість учнів - з малозабезпечених, інколи неповних сімей. Тому вважаємо за необхідне розпочинати спецкурс „Здоровий спосіб життя” саме з складової „Психічне і духовне здоров'я людини”. На першому курсі пропонується розглянути питання, які стосуються зв'язку особистісного „Я-Я”. Мета цього розділу:

підкреслити самоцінність кожної особистості, оптимізувати самооцінку, збільшити рівень самоповаги, наблизити учня, за Маслоу А. [5], до самоактуалізації.

Друга частина навчальної програми присвячена проблемам фізичного здоров'я. У перший рік навчання включені питання, що стосуються особистої гігієни, профілактиці шкідливих звичок, СНІДу та захворювань, що передаються статевим шляхом, деяких питань організації харчування.

До третьої складової „Соціальне здоров'я людини” увійшли питання стосовно зв'язку „Я-суспільство”, а саме, розглядається стан здоров'я молоді України та роль учнівської молоді у вирішенні проблем збереження і зміцнення здоров'я.

Особливістю навчальної програми даного спецкурсу є інтеграція валеологічного навчання і виховання з елементами економічних знань. Зокрема, у всіх структурних частинах спецкурсу передбачено виконання розрахунків ефективності дотримання здорового способу життя. Використання даного підходу обумовлено результатами констатувальних досліджень, що проведені на базі п'яти ПТНЗ Київської та Сумської області. Так, було встановлено, що 21,22% учнівської молоді вважають, що до здорового способу життя відносяться питання, які пов'язані з матеріальним становищем людини, 7,93% учнів відповіли, що для дотримання здорового способу життя їм не вистачає коштів. Вважаємо, що наочність витрат власних коштів на харчування, на алкогольні та тютюнові вироби, на заняття фізичною культурою і спортом, на лікування і т.п. будуть мати дієвий вплив на формування ціннісного ставлення до здоров'я.

За результатами анкетування також встановлено, що учнівська молодь отримує інформацію щодо питань здорового способу життя із різних джерел: батьки, вчителі, лікарі, друзі, засоби масової інформації. Для більшості опитаних важливою є інформація щодо здоров'я, які вони отримують у сім'ї (табл.). На другому місці за обсягом знань з проблем здоров'я та здорового способу життя учні назвали лікаря. Від вчителів отримують дану інформацію втричі менше молоді, ніж від батьків. Найменша кількість осіб отримує інформацію про здоров'я від друзів (табл.). Таким чином, можна зробити висновок, що в ПТНЗ недостатньо використовуються можливості навчально-виховного процесу для розширення знаннєвого компоненту ціннісного ставлення до здоров'я в учнів.

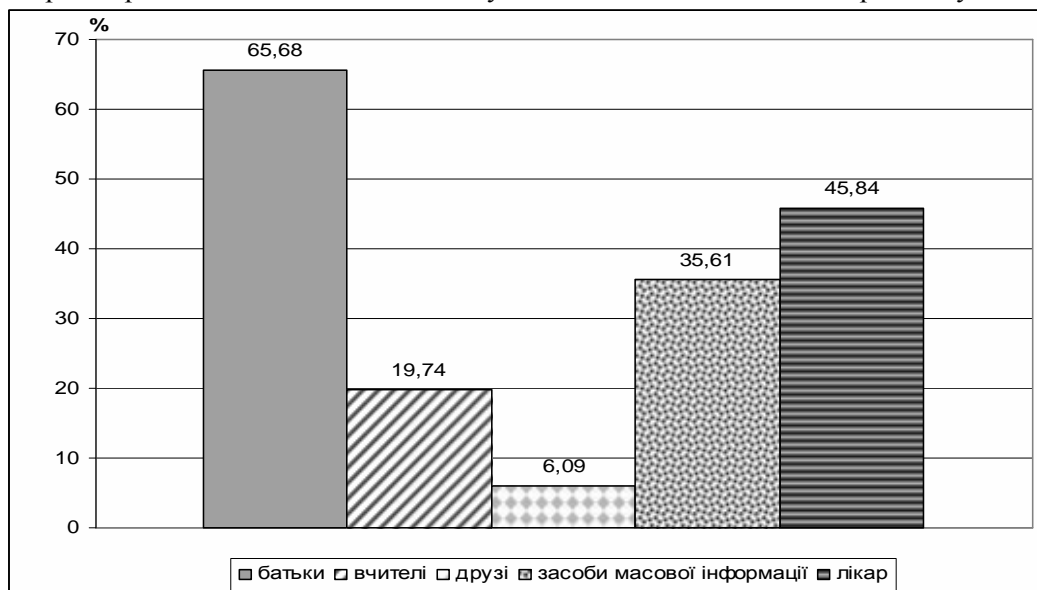


Рис. Розподіл учнівської молоді ПТНЗ за джерелами інформації щодо питань здоров'я (у %)

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розробка і впровадження спецкурсу „Здоровий спосіб життя” до навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах є своєчасним і необхідним. Для з'ясування дієвості та широкого впровадження даного спецкурсу необхідна апробація в ряді професійно-технічних навчальних закладів, що планується на 2008/2009 навчальний рік. Також планується підготовка до друку методичних рекомендацій для вчителя та навчального посібника для учнів професійно-технічних навчальних закладів „Здоровий спосіб життя”.

Література

1. Брехман И.И. Введение в валеологию – науку о здоровье. – Л., 1987.
2. Єжова О.О., Калиниченко І.О. Рівень обізнаності студентської молоді з проблем репродуктивного здоров'я // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб.– К: Інститут інноваційних технологій

і змісту освіти, 2006. – Вип.48. – С.172-176.

3. Єжова О.О. Показники здорового способу життя серед молоді професійно-технічних навчальних закладів: зб.наук.праць за матеріалами VI міжнар. наук.-метод.конф. „Культура здоров'я як предмет освіти” – Херсон: ПП Вишемірський В.С., 2008. – С.102-106.

4. Зайцев А.Г. Формирование здорового образа жизни молодого поколения // Гигиена и санитария. – 2004. - №1. – С.54-55.

5. Маслоу А. Самоактуализация личности. – Киев-Донецк, 1994. – 52 с.

6. Савченко О.Я. Реформування шкільної освіти і реалізація оздоровчої функції // Журн. АМН України. – 2001, т.7. - №3. – С.416-425.

7. Санникова Н.И. Математические методы определения содержания физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. – 2003. - №12. – С.49-53.

8. Страшко С.В., Животовська Л.А., Пурік О.П. та ін. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу: Навч.-метод.посібник – К.: Освіта України, 2005. – 292 с.

9. Бойченко Т.Є. Освітні програми формування здорового способу життя молоді. – К.: Укр. ін-т соц.дослідж., 2005. – 120 с. – (Серія „Формування здорового способу життя молоді”: у 14 кн., кн.5).

Резюме

В статті обговорюються мета, завдання та структура спецкурса „Здоровий спосіб життя” для системи професійно-технічного навчання. Розглядається проблема вибору навчальної інформації за питаннями впливу на здоров'я для учасників молоді.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, зміст, навчальна програма, професійно-технічне навчання.

Summary

In the article the aim, problems and structure of special subject „Healthy lifestyle” for vocational education is substantiated. Problem of selection of study information to questions of health promotion is considered.

Key words: healthy lifestyle, contents, curriculum, vocational education.

УДК 378

Л.С. Єленич

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПОРФОЛІО В ПРОЕКТНІЙ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

Метод портфоліо не тільки спосіб оцінювання навчальних досягнень, а й важливий елемент модернізації освіти. У статті розглянуті можливості доцільного поєднання методу проектів та методу портфоліо у підготовці майбутнього педагога.

Ключові слова: метод портфоліо, проектна діяльність, проектна технологія, підготовка вчителя.

Як показує досвід освітніх систем багатьох розвинених країн, одним із шляхів оновлення змісту освіти, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є пристосування навчальних програм до новітніх освітніх технологій.

Україна сьогодні переживає соціальні й економічні зміни, сповідаючи демократичні принципи розвитку, орієнтується на економічну і соціальну інтеграцію до європейської структури, стала членом Болонського процесу. Реально виникає потреба у молодих кадрах, готових підтримувати національну конкурентоспроможність у період швидких технологічних змін і глобалізації ринків. Молоді, для успішної праці і життя в інформаційному суспільстві необхідно вже сьогодні навчитися:

- ефективно використовувати знання у реальному житті;
- вміти творчо мислити, послідовно і логічно міркувати, подавати та захищати свої ідеї;
- ставити цілі та здійснювати постановку завдань, визначати пріоритети, планувати конкретні

результати та нести персональну відповідальність за них;

- вміти працювати в команді та мати навички спілкування;
- володіти інформаційною культурою та комп'ютерною грамотністю [6, с.14].

Для роботи молодій людині вже недостатньо просто володіти знаннями, важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформувати у школяра та дорослого вміння вчитись.

У сучасному вищому навчальному закладі відбувається переорієнтація навчально-виховного процесу з колективного на особистісно-орієнтований розвиток через такі форми організації життєдіяльності студента як його самостійна діяльність та індивідуальна робота з ним.

Навчально-виховний процес організовується у середовищі, яке утворюється сукупністю природних, предметних, соціальних умов та сприяє розвивальному спрямуванню у формуванні особистості. Розвивальний характер середовища забезпечується педагогічно виправданим використанням його можливостей і систематичним, цілеспрямованим його збагаченням. Одним із засобів, який забезпечуватиме «поштовх» для реалізації механізмів самоосвіти, самопізнання і самоактуалізації особистості може стати портфоліо (performance portfolio or assessment) — цілеспрямована колекція робіт студента, яка демонструватиме його зусилля, прогрес та досягнення в одній або декількох галузях. «Портфоліо досягнень» - одна з форм індивідуальної оцінки знань, яка активно застосовується, вже достатньо довгий час у зарубіжній освітній практиці [5, с.12].

Портфоліо може стати важливим елементом практико-орієнтованого підходу до навчання та освіти в цілому. Це своєрідний звіт з процесу навчання, що дозволяє побачити картину конкретних освітніх результатів, забезпечити відстежування індивідуального прогресу в широкому освітньому контексті, продемонструвати його здібності, практично застосовувати поглиблені знання та набуті вміння і навички.

Ще на початку XVII століття Я. Коменський вважав, що школи мають стати «майстернями мудрості і людяності». Особливої уваги в його педагогічній системі займає дидактика, теорія про те, чому вчити і як вчити. Він розробляв дидактичні принципи за рахунок: свідомості, унаочнення, міцності і послідовності навчання; пропонував низку правил: від найближчої відстані до найбільшої, від знайомого до невідомого і т. д. Я. Коменський відчував у кожній особистості творіння природи, відстоював її право на розвиток всіх своїх можливостей, надавав великого значення вихованню і освіті, які повинні формувати людей, здібних служити суспільству [3, с.58].

У цьому плані портфоліо в навчально-виховному процесі вищого закладу можна розглянути як виховний засіб, стимул для самореалізації студентів, яким часто не вдається проявити себе в обмежених рамках лекційної системи навчального закладу. Ця накопичувальна оцінка знань, що ураховує різні індивідуальні досягнення, призведе до розуміння необхідності проведення моніторингу власних досягнень. Введення портфоліо розширює навчальну активність, завдяки цьому стимулюється розвиток науково-дослідницької та проектної діяльності. Матеріали для портфоліо відбирають і оформлюють студенти самостійно за тим напрямом, який вони самостійно і усвідомлено обрали.

Створення портфоліо можна розглядати як профілактику упередженого відношення до студента з боку педагогів, певна гарантія об'єктивної оцінки його можливостей, меж пізнання та їх результатами успіхів в навчанні і в позаурочній діяльності.

Залежно від мети створення портфоліо може бути:

1. Портфоліо документів або «папка досягнень», скерована на підвищення власної значущості, яка відображає успіхи (похвальні грамоти за навчання та інші офіційні підтвердження успішності учня в школі та за її межами, наприклад, участь в олімпіадах, конкурсах, досягнення в спорті, музиці, шахах і т. д.; листи подяки батькам, таблиці успішності, значки, медалі тощо).

2. Рефлексивне портфоліо, що розкриває динаміку особистісного розвитку, яке допомагає відстежити результативність його діяльності як у кількісному, так і якісному плані. В цю папку збираються всі контрольні і творчі роботи: твори, переклади, есе, малюнки, вироби, залікові роботи, відеокасети, результати медичних і психологічних обстежень і т. д. - загалом, все, що робилося протягом певного терміну (наприклад року).

3. Портфоліо відгуків і рекомендацій. Збираються відгуки про участь в суспільному житті, про участь його в соціальній практиці, рекомендації педагогів навчальних закладів і самоаналіз (характеристика на самого себе).

4. Тематичне портфоліо створюється в процесі вивчення якої-небудь загальної теми, розділу, навчального курсу, залікової роботи.

5. Портфоліо робіт і проектів - фіксується участь в проектній діяльності що є основою успішної профільної підготовки. Пов'язане з написанням реферату, наукової роботи, підготовкою до виступу на конференції. Є набором матеріалів за певними рубриками, наприклад: варіанти назв рефератів (доповідей, статей); список літератури для виступів; мікротеми, проблемні питання (напрямки) дослідження, план дослідження; дискусійні точки зору; факти, цифри, статистика; цитати, афоризми; інтеграція з іншими предметними дисциплінами; результати досліджень; висновки за результатами досліджень; методи досліджень; прогнози і перспективи [2, с. 13].

Збір і систематизація матеріалу в таких портфоліо допомагає студенту не тільки гідно написати будь-яку наукову роботу, але і «піднімає» їх пізнавальні інтереси до висот наукових зразків.

Структура портфоліо:

Комп'ютерні технології дозволяють створювати електронні портфоліо. Розглянемо кожен складову портфоліо.

Папка "**дозвіл на матеріали**" містить листи з дозволом авторів використовувати у проекті розроблені ними матеріали при створенні презентацій, публікацій та веб-сайтів.

Папка "**допоміжні матеріали**" містить допоміжні матеріали та файли із зображенням відеороликів, фотографій, звукові файли, які використовуються в роботі над проектом.

Папка "**особисті дослідження**" має три папки, в яких відповідно розміщуються - учнівські презентації, публікації та веб-сайти, які відображають їх самостійні дослідження.

Папка "**комплекс**" містить дидактичні і методичні матеріали до проекту, нормативні документи, опис проекту, презентацію або публікацію проекту, форми і критерії оцінювання презентацій, публікацій, веб-сайтів, організаційні матеріали та інструкції.

У цій папці створюються 4 папки:

- "**дидактичні матеріали**" - тут знаходиться роздатковий матеріал, інструкції щодо виконання деяких навчальних завдань, шаблони сценаріїв презентацій, публікацій, веб-сайтів, якими будуть користуватись учні в ході виконання проекту;

- "**методичні матеріали**" - нормативні і організаційні документи, на які опирається вчитель, який працює над проектом; вчительська презентація проекту або веб-сайт проекту, публікація (інформаційний бюлетень чи візитка), список використаних додаткових джерел;

- "**план проекту**" - план проекту та план реалізації проекту;

- "**засоби оснащення**" - тут розміщують форми та критерії оцінювання діяльності щодо створення презентації, публікації, веб-сайту [3, с. 61].

Створення **плану навчального проекту** відбувається на другому етапі розробки портфоліо, проте редагувати, виправляти помилки та наповнювати його новими ідеями можна протягом всього часу роботи над портфоліо.

Розглянемо детальніше кожен пункт плану навчального проекту:

1. Автор навчального проекту:

Прізвище ім'я та по-батькові: тут вказується прізвище, ім'я та по-батькові автора проекту;

Місце роботи/Назва навчального закладу: вказується місце роботи або місце навчання автора проекту;

Місце проживання автора проекту: вказується фактична адреса проживання.

2. Опис проекту:

Назва проекту: творча назва Вашого проекту;

Основні питання:

Ключові: широкоохватні, здійснюють зв'язок між навчальними предметами та окремими темами.

Приклад: Як конфлікт призводить до змін?

Тематичні: пов'язані з конкретною темою, підтримують, конкретизують, поглиблюють та продовжують ключове запитання, стосуються реального життя.

Приклад: Як впливає правильна постановка мети на ефективність уроку?

Змістові: конкретні питання, що мають точну відповідь.

Приклад: Основна класифікація методів навчання.

3. Стислий опис:

Стислий опис навчального проекту, який складається з тем державної навчальної програми, в даному випадку з "Шкільного курсу біології" предмету, який висвітлюватиметься у проекті, опису основних понять, що будуть вивчатись, та стисло роз'яснення шляхів пошуку відповідей на Ключове і Тематичні питання.

4. Навчальні предмети:

Тут необхідно відмітити навчальний предмет, з яким пов'язаний Ваш навчальний проект.

5. **Державні освітні стандарти та навчальні програми:** Перелік державних стандартів та програм, на які Ви посилаєтесь при формулюванні навчальних цілей свого проекту.

6. **Навчальні цілі та очікувані результати навчання:**

Перелік навчальних цілей знань та вмінь, які будуть мати учні по завершенню виконання проекту.

7. **Приблизний час, необхідний для реалізації навчального проекту:**

Наприклад, 6 тижнів чи 1 місяць.

8. **Вхідні знання та навички:**

Знання та навички, які учасники повинні мати перед тим, як розпочнуть працювати з проектом.

9. **Матеріали та ресурси:**

Обладнання, програмне забезпечення, друковані матеріали, додаткове обладнання, ресурси мережі Інтернет, які необхідні для реалізації проекту.

10. **Диференціація навчання:**

Сюди входять завдання підвищеної складності для обдарованих.

11. **Ключові слова:**

До ключових слів належать словосполучення, терміни, теми та власне слова, що мають важливе значення для навчального проекту.

12. **Оцінювання знань та вмінь:**

В цьому пункті необхідно описати процес оцінювання знань.

Усяка оцінка припускає вимір того, що є, і його порівняння з тим, що повинно бути, тобто порівняння реального положення з нормою. У повсякденному житті кожна людина оцінює або себе або ж інших людей і, навпаки, оцінюють її. І дуже прикро буває в ті моменти, коли, здається, усе зробив для успіху, а тебе не помітили. Однією із сучасних технологій оцінювання навчально-пізнавальної діяльності є технологія «ПОРТФОЛІО».

Як відомо, активність у навчанні не належить до вроджених якостей особистості. Вона формується в процесі пізнавальної діяльності й характеризується прагненням до пізнання, розумовим напруженням і проявом морально-вольових якостей тих, кого навчають. При цьому успіхи можуть бути не в усіх видах навчально-пізнавальної діяльності.

Саме на цю особливість людських можливостей і розраховується застосування технології «Портфоліо» у навчально-виховній діяльності.

Філософія навчального «Портфоліо» припускає:

-Зсув акценту з того, що учасник не знає і не вміє, на те, що він знає і вміє з даної теми і даного проекту.

-Перенесення педагогічного акценту з оцінки викладача на самооцінку студента.

Зміст самооцінки полягає в самоконтролі того, хто навчається, його саморегуляції, самостійній експертизі власної діяльності.

Основний зміст «Портфоліо» — показати все, на що ти здатний.

Функції «Портфоліо»:

- Діагностична — фіксує зміни й ріст за визначений період часу.

- Цілепокладання — підтримує навчальні цілі.

- Мотиваційна — заохочує, вказує на мотиви даного проекту.

- Змістовна — розкриває весь спектр виконуваних робіт.

- Рейтингова — показує діапазон навичок і вмінь.

Мета «Портфоліо»:

-Виконувати роль індивідуальної накопичувальної оцінки і, поряд з результатами іспитів, визначати рейтинг.

Переваги «Портфоліо»:

- Дає широке уявлення про динаміку навчальної творчої активності учня, спрямованість його інтересів.

Обмеження «Портфоліо»:

-Якісна оцінка «Портфоліо» доповнює результати атестації, але не може ввійти в освітній рейтинг в якості сумарної складової.

«Портфоліо» покликаний допомогти самостійно визначити досягнутий рівень, намітити подальші кроки у вивченні програмного матеріалу і більш активно брати участь у навчальному процесі.

Аналіз літератури, присвяченої застосуванню портфоліо в навчанні, переконливо показує, що в ідеї портфоліо поміщені великі можливості для модернізації навчання, тобто для вдосконалення процесу навчання в світлі нових вимог, що пред'являються в даний час до освіти.

Цінність портфоліо полягає в тому, що навколо нього і у зв'язку з ним може бути збудований такий учбовий процес, який дозволяє розвивати або формувати деякі *когнітивно-особові якості* (компетентності) які висуваються світом освіти і праці, як необхідні кожній людині для активної участі в житті сучасного демократичного інформаційного суспільства. Хоча твердження, що школа XXI – це «школа портфоліо», - тобто коли портфоліо виступає, як якась панацея, яка повинна перевернути всю традиційну освіту, - явно перебільшено, освоєння методу портфоліо може стати одним з найважливіших напрямів модернізації, але тільки за умови забезпечення його належним теоретико-методологічним аналізом і пов'язаними з ним дидактико-методологічними матеріалами [5, с.10].

Дисципліна «Шкільний курс біології» - має направлення на формування у студентів системи науково – педагогічних знань, узагальнення загальнопрофесійних умінь, засвоєння яких допоможе сформувати у майбутніх учителів цілісне уявлення про педагогічну діяльність та сприяє становленню компетентності в галузі освіти. У вимогах до рівня засвоєння знань дисципліни студент повинен уміти проектувати навчальну та виховну діяльність, уміти аналізувати власну педагогічну діяльність, отримати практичні навички розробок планів – конспектів занять, робочих програм.

На практичних заняттях з використання активних методів навчання студенти отримують досвід вирішення педагогічних завдань та ситуацій. Зміст завдань підбирається таким чином, щоб студенти сформували свою педагогічну позицію, отримали педагогічні уміння скласти план – конспект заняття та робочу програму дисципліни. По результатам практичних занять студенти оформляють портфоліо.

Досвід оформлений у портфоліо допомагає їм використовувати свої знання при проходженні педагогічної практики.

Щодо педагогічної практики можливе застосування методу портфоліо в проектуванні проходження практики студентами на протязі декількох років. Спланувати хід практики необхідно так, щоб студенти мали можливість спостерігати за учнями одного класу тривалий період, завдяки цьому при проектуванні своєї роботи з учнями використовували знання, уміння, навички отримані на практичних заняттях занесених у портфоліо. Все це дасть можливість для створення нових видів портфоліо пов'язаних з навчальною та виховною діяльністю учнів, наприклад: з розділу екологія – виявлення екологічно забруднених місць та створення екологічної стежини.

Така практика дасть можливість студентам удосконалювати свої навички у проектуванні своєї роботи з учнями та створенні портфоліо.

Література

1. Абасов З.А. Проектирование и совершенствование контрольно – оценочного компонента учебной деятельности школьников // Завуч для администрации школ. – 2004. -№8. – С.21-45.
2. Портфоліо у школі/ Авторський колектив Лозівської міської гімназії // Директор школи. – 2005. - №3 – 4 –С.12 -15.
3. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів. Історія методу проектів // Початкова школа.-2003.- №6; №7 - С.59 – 62.
4. Бужак Т. Метод проектів як педагогічна технологія // Біологія і хімія в школі. – 2001. -№1. – С.43 – 45.
5. Захарова О. Откуда берутся проекты? Из школьных портфолио // Лицейское и гимназическое образование. -2004 - №9. – С.9 -12.
6. Мелашенко К. Технологія проектного навчання // Завуч (Шкільний світ). – 2006. -№13. – С.12 – 14.
7. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати // Практико-орієнтований збірник. – К., 2003.
8. Обуховская А.С. Ода учебному проекту // Биология в школе. – 2004. - №9 – С.11 – 14.

Резюме

Метод портфоліо не тільки спосіб оцінювання учбових досягнень, но і важний елемент модернізації освіти. В статті розглянуті можливості цілеспрямованого об'єднання методу проектів і методу портфоліо в підготовку майбутнього педагога.

Ключевые слова: метод портфолио, проектная деятельность, проектная технология, подготовка учителя.

Summary

Portfolio method is not only the method of educational achievements evolution, it's an important element of education modernization. The article deals with the possibilities of expedient combination of projects and portfolio methods in future teacher's preparation.

Key words: portfolio method, project activity, project technology, teacher's preparation.

Відомості про авторів

Абашикіна Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.

Аврамкіна Н.В. – асистент кафедри педагогічної творчості Глухівського державного педагогічного університету.

Базиль Л.О. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української літератури Глухівського державного педагогічного університету.

Бичок А.В. – викладач кафедри німецької мови для зовнішньо-економічної діяльності, аспірант Тернопільського національного педагогічного університету.

Біла І.В. – аспірант Луганського національного університету ім. Т.Г.Шевченка.

Бобрицька В.І. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії та історії педагогіки Київського міського педагогічного університету ім. Б.Д.Грінченка.

Бондаренко О.В. – асистент кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету.

Васянович Г.П. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти АПН України.

Вишник О.О. – асистент кафедри педагогічної творчості Глухівського державного педагогічного університету.

Гузій Н.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Дудко Н.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних наук і українознавства Сумського ОШПО.

Дудус Т.В. – аспірант кафедри педагогіки Київського національного аграрного університету.

Євець Є.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземної мови Київського муніципального педагогічного університету ім. Б.Грінченка.

Єжова О.О. – кандидат біологічних наук, доцент, докторант Інституту професійно-технічної освіти АПН України.

Єленич Л.С. – асистент кафедри природничих дисциплін Глухівського державного педагогічного університету.

Живодьор В.Ф. – професор, ректор Сумського ОШПО.

Захарова В.А. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка.

Земка О.І. – аспірант відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.

Зінченко Н.А. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічної творчості Глухівського державного педагогічного університету.

Зінченко О.В. – студент природничого факультету Глухівського державного педагогічного університету.

Зінченко О.С. – викладач кафедри психології Сумського ОШПО.

Іванова Т.В. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.

Ігнатенко С.В. – аспірант Глухівського державного педагогічного університету.

Калінін В.О. – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської мови Житомирського державного університету ім. І.Франка.

Кобець М.П. – аспірант Київського міського педагогічного університету ім. Б.Д.Грінченка, викладач кафедри іноземних мов факультету маркетингу Київського економічного університету ім. В.Гетьмана.

Ковальова С.М. – викладач Житомирського національного авіаційного університету ім. С.П.Корольова.

Корницька Ю.А. – аспірант лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання АПН України.

- Кравченко Т.В.** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання АПН України.
- Кузнецова Г.П.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету.
- Курок В.П.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри машинознавства Глухівського державного педагогічного університету.
- Курок О.І.** – професор, ректор Глухівського державного педагогічного університету.
- Кухарчук І.О.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету.
- Лучкіна Л.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан філологічного факультету Глухівського державного педагогічного університету.
- Медведєв І.А.** – кандидат наук з державного управління, проректор з наукової роботи Сумського ОІППО.
- Орлов В.Ф.** – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України.
- Осьмук Н.Г.** – викладач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка.
- Отич О.М.** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу педагогічної естетики та етики, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
- Пилипчук В.В.** – кандидат педагогічних наук, старший співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України.
- Полищук В.А.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка.
- Потапчук Т.В.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри пісенно-хорової практики та постановки голосу Рівненського державного гуманітарного університету.
- Реброва О.С.** – кандидат педагогічних наук, доцент Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського.
- Рурик Г.Л.** – практичний психолог Миколаївської вечірньої школи № 5, викладач МДУ ім. В.О.Сухомлинського.
- Садовнікова О.П.** – старший викладач кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету.
- Семенов О.М.** – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
- Симоненко Т.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання та культури української мови Черкаського національного університету ім. Б.Хмельницького.
- Соколовська С.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики навчання іноземних мов Київського муніципального педагогічного університету ім. Б.Грінченка.
- Солдатенко М.М.** – кандидат фізико-математичних наук, завідувач відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України.
- Терехова В.А.** – старший викладач кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету.
- Тимченко Л.Я.** – асистент кафедри української літератури Глухівського державного педагогічного університету.
- Тюльпа Т.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
- Чернігівська Н.С.** – старший викладач кафедри практики іноземної мови Київського муніципального педагогічного університету ім. Б.Грінченка.
- Шаванов С.В.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського ОІППО.

Зміст

Абашкіна Н.В. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ СТАТУСУ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ У НІМЕЧЧИНІ	3
Іванова Т.В. РОЛЬ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА	8
Орлов В.Ф. АКсіОЛОГІЧНИЙ ТА АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	13
Семенов О.М. МОВНА ОСОБИСТІСТЬ ПЕДАГОГА–ДОСЛІДНИКА В СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ ПАРАДИГМІ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	23
Поліщук В.А. ОСОБЛИВОСТІ АМЕРИКАНСЬКОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ	28
Бобрицька В.І. ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	32
Васянович Г.П. МОВНИЙ СИМВОЛІЗМ Е. КАССІРЕРА (ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ).....	37
Симоненко Т.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ–ФІЛОЛОГА.....	41
Гузій Н.В. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ У РАКУРСІ СИСТЕМНОГО ТА СИНЕРГЕТИЧНОГО МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ	46
Живодьор В.Ф., Медведєв І.А. ОБЛАСНІ ІНСТИТУТИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК КОРПОРАТИВНІ СТРУКТУРИ.....	51
Солдатенко М.М. РОЗВИТОК САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	55
Кравченко Т.В. ГУМАНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	60
Отич О.М. МИСТЕЦТВО У РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....	64
Пилипчук В.В. ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПРЕДМЕТНИХ МЕТОДИКАХ НАВЧАННЯ.....	70
Потапчук Т.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ.....	75
Реброва О.Є. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	79
Курок В.П., Ігнатенко С.В. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ	84
Осьмук Н.Г. ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА ЗА ЧАСІВ СТАНОВЛЕННЯ РАДЯНСЬКОЇ ШКОЛИ	89
Дудус Т.В. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ.....	92
Курок О.І. СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ НАУКОВО–ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ДОШКІЛЬНОГО ВІДДІЛЕННЯ ГЛУХІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	99
Ковальова С.М. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНО–ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН	103
Біла І.В. ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ	107
Бичок А.В. РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	112
Бондаренко О.В. ЗМІСТОВНО–ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	115
Кобець М.П. УКРАЇНСЬКА ПРОФЕСІЙНА ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА: ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ.....	119
Корницька Ю.А. ВИХОВАННЯ У СТУДЕНТІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ЦІННОСТЕЙ: СПРОБА ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ.....	123
Аврамкіна Н.В. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО–ПЕДАГОГІЧНОЇ УСТАНОВКИ СТУДЕНТА НА ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	127
Вишник О.О. ЕЛЕМЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	132

Євець Є.В. ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ	136
Шаванов С.В., Зінченко О.С. ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ	141
Рурик Г.Л. КОНФЛІКТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ОДНА ІЗ СКЛАДОВИХ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	145
Лучкіна Л.В., Садовнікова О.П. СТИМУЛЮВАННЯ СТУДЕНТІВ–ФІЛОЛОГІВ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЄВО–ТВОРЧИХ УМІНЬ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ–СЛОВЕСНИКА	151
Базиль Л.О. ЗНАЧЕННЯ ЛЕКЦІЙНОГО КУРСУ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА	155
Тюльпа Т.М. ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)	160
Соколовська С.В. УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	164
Кузнецова Г.П. ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ–СЛОВЕСНИКІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ – ОСНОВА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	168
Захарова В.А. РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО–КОМП’ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАНОВЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТА–ФІЛОЛОГА.....	174
Чернігівська Н.С. САМООСВІТА ЯК УМОВА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	178
Дудко Н.В. ВТОРИННІ ТЕКСТИ У МОВЛЕННЄВІЙ ПАРТІЇ ВЧИТЕЛЯ–ФІЛОЛОГА	182
Калінін В.О. ЗАСОБИ САМОСТІЙНОГО ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЮ ПРОФЕСІЙНОЮ КОМПЕТЕНЦІЄЮ ПІД ЧАС МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	187
Терехова В.А. ВИВЧЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ДОСВІДУ ВЧИТЕЛІВ–СЛОВЕСНИКІВ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	193
Кухарчук І.О. КОМУНІКАТИВНО–ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД – ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ–СЛОВЕСНИКА.....	198
Земка О.І. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	202
Тимченко Л.Я. ЛІНГВОКУЛЬТУРОЗНАВЧА КОМПЕТЕНЦІЯ СТУДЕНТА–ФІЛОЛОГА: УМОВИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	206
Зінченко Н.А., Зінченко О.В. ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО КОМПОНЕНТУ СУЧАСНОГО ПРАЦІВНИКА ОСВІТИ	211
Єжова О.О. ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ СПЕЦКУРСУ «ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ» ДЛЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО–ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ	217
Єленич Л.С. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПОРФОЛІО В ПРОЕКТНІЙ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ	220

ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ

Збірник наукових праць "Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки" друкує статті з питань теорії педагогіки, дидактики, методики і технології навчання, виховання, експериментальної роботи в навчальних закладах, з питань професійної освіти, історії педагогіки та освіти, зарубіжної педагогіки тощо.

До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:

- 1) стаття у відповідності з наведеними нижче вимогами;
- 2) відомості про автора(ів) (прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, вчене звання, домашня адреса, телефон);
- 3) витяг із засідання кафедри або лабораторії про рекомендацію статті до друку;
- 4) рецензія на статтю доктора чи кандидата педагогічних наук відповідним чином підписана і завірена;
- 5) лист-клопотання від організації, де працює автор(и), підписаний першою особою установи і завірений гербовою печаткою;
- 6) чистий конверт для листування з редколегією.

Всі матеріали подаються в на дискеті 3,5" або лазерному диску і видрукованими на папері формату А4 та пересилаються конверті формату А4.

Стаття повинна відповідати тематиці збірника наукових праць, що відображається у постановленому зверху зліва УДК (УДК нашого збірника 370, 371, 372, 373, 374, 376, 378, 379), і сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою. Вона **повинна мати такі необхідні елементи**: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття; формулювання цілей статті; виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Література (не менше 3 літературних джерел). У посиланні на використані джерела зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [5,28]). Бібліографія складається в алфавітному порядку згідно з вимогами Держстандарту з обов'язковим зазначенням кількості сторінок книг, статей. *Статті без бібліографії редакцією не приймаються.* Резюме (до 100 знаків) і ключові слова (українською мовою, після заголовка статті перед вступом; російською та англійською мовами, наприкінці статті – після списку літературних джерел). Стаття повинна бути набрана в текстовому редакторі MS Word 97 шрифтом 12, Times New Roman через одинарний інтервал без табуляцій і переносів. Параметри сторінки: поле зверху – 2,0 см, знизу – 2,0 см, зліва – 2,0 см, справа – 2,0 см. По тексту використовуються заокруглені дужки. Автор статті відповідає за правильність і вірогідність поданого матеріалу, за правильне цитування джерел та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: **вчитано, вивірено, відредаговано, дата, підпис.** Загальна кількість ілюстрацій (креслень, фотокопій, графіків., малюнків, штрихових ескізів тощо), таблиць не повинна перевищувати п'яти (ілюстрації і таблиці входять до загального обсягу статті). Таблиці та ілюстрації повинні бути підписані та пронумеровані, всі елементи окремої ілюстрації повинні бути згруповані в один об'єкт, якщо вони зроблені як малюнок MS Word. Обсяг статті – від 12000 до 24000 знаків (до 0,6 ум. друк, арк.).

**Статті, подані з порушенням вказаних вимог,
РЕДАКЦІЯ НЕ РОЗГЛЯДАТИМЕ!**

ВІСНИК
Глухівського державного педагогічного університету
СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 11

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В.П.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Дєдушкіної О.В.
Дизайн обкладинки Кримова Д.В.

Підп. до друк 30.05.2008. Формат 60×84 1/8. Гарнітура Таймс.
Папір ксероксний. Умов. друк. арк. 28,6. Умов. фарб.–відб. 28,6.
Облік.–вид арк. 26,3. Тираж 120 прим. Замовлення № 1786.

Віддруковано на різнографі.

Редакційно–видавничий відділ

Глухівського державного педагогічного університету.
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво–Московська, 24,
тел/факс (05444) 2–34–74.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
(серія ДК №678) від 19.11.2001 р.

ISBN 966–376–027–3

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

ББК 74.58
В – 53