

**ГЛУХІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

ВІСНИК

**ГЛУХІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 12

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 12 – Глухів: ГДПУ, 2008. – 244 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 №3 від 18 листопада 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 966-376-054-0

© Глухівський державний педагогічний університет

**ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**

Стаття присвячена принципам формування культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя української мови і літератури.

Ключові слова: педагогічні принципи, майбутній учитель, культура педагогічного спілкування.

Аналізуючи шляхи розвитку культури педагогічного спілкування, можна дійти висновку, що цей процес неможливий без методологічного забезпечення власне предмета вивчення. Методологія допомагає з усієї багатоманітності можливостей обрати найефективніший напрям у розвитку науки, виробити методику досліджень, дати світоглядну інтерпретацію отриманих результатів, здійснити структурування знань [2, 24]. Важливе значення має методологія саме для педагогіки як дисципліни прикладного характеру.

На сучасному етапі ми переживаємо момент зміни концепції в галузі освіти й виховання. У суспільній свідомості вже затвердилася думка, що питання про те, на яких принципах повинна будуватись освіта та виховання дітей є важливим. Тому однією зі складових методології науки є принципи, що визначають підходи до явищ, які вивчаються.

З огляду на це основним завданням статті є визначення і розгляд основних вихідних положень культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя української мови і літератури.

Наведемо визначення власне педагогічних принципів. Виходячи з філософського трактування принципу, *педагогічні принципи* – це основні ідеї, дотримання яких допомагає найкращим способом досягти поставлених цілей. Ці принципи формують вимоги до розгортання самого знання в систему, де всі теоретичні положення логічно пов'язані між собою і впливають певним чином один з одного [11, 6].

У сучасній дидактиці існує система принципів, яку складають як класичні давно відомі, так і ті, що з'явилися у ході розвитку науки і практики. Проведений аналіз наукової літератури [1; 2; 11; 12; 13; 14; 17] дає підставу стверджувати, що більшість авторів схиляється до виділення однакових принципів з деякими розбіжностями. Беручи за основу їх дослідження, ми пропонуємо узагальнену систему принципів навчання.

Принцип науковості вимагає ознайомлення майбутніх фахівців з останніми досягненнями наукового, соціального та культурного прогресу, теорії та практики культури педагогічного спілкування. Майбутні вчителі повинні засвоювати достовірну інформацію, вільно оперувати науковою термінологією, розуміти сутність науково обґрунтованих теорій, наближатися до розкриття сучасних досягнень науки і перспектив подальшого розвитку. Принцип науковості потребує розвитку в студентів умінь та навичок наукового пошуку. Цьому сприяє впровадження в навчання уміння спостерігати явища, фіксувати й аналізувати результати спостережень, уміння вести наукову суперечку, доводити свою точку зору, раціонально використовувати наукову літературу.

Для впровадження принципу науковості в підготовці майбутніх фахівців слід використовувати наукові дослідження таких відомих науковців: М.С.Каган, Б.Ф.Ломов, В.С.Біблер, О.О.Бодальов, О.О.Леонтьєв, Б.Д.Паригін.

Принцип систематичності та послідовності формування педагогічного спілкування у майбутніх учителів зумовлений закономірністю, що пізнання будь-якого явища або предмета можливе лише у певній системі, а систематичність у засвоєнні знань визначає ефективність їх застосування на практиці. Кожна наука становить систему знань, які об'єднані між собою внутрішніми зв'язками. Тому цей принцип означає послідовне розгортання змісту знань, способів діяльності у навчальних програмах, підручниках та ін. При цьому зміст планується по висхідній лінії, кожне нове знання спирається на попереднє та впливає з нього.

Саме так, у системі, а не екліктично, необхідно розробляти тренінги, семінари, спецкурси щодо формування педагогічного спілкування майбутніх фахівців. Психологічно установлена закономірність, що при дотриманні логічних зв'язків навчальний матеріал запам'ятовується в більшому об'ємі й більш міцно. Таким чином, систематичність і послідовність у навчанні дозволяють досягти більших результатів.

Принцип свідомості, творчої активності та самостійності передбачає озброєння майбутнього вчителя методами такої роботи, коли знання стають надбанням у результаті самостійної свідомої діяльності. У кожної людини існує природне прагнення у процесі пізнання навколишньої

дійсності виявляти активність і самостійність. Тому необхідно зважати на це природне прагнення, не руйнувати його, а всіляко підтримувати.

Цей принцип вимагає в майбутніх фахівців розвитку аргументованості та доведення суджень, висновків, оцінок, способів рішення, конструктивної поведінки, адже недостатнє усвідомлення будь-якого з етапів навчальної діяльності може зробити цей процес некерованим, викликати „відключення” від виконання необхідних навчальних дій, оволодіння якими є базою для наступних.

Формувати у майбутніх учителів культуру педагогічного спілкування доцільно за допомогою самостійності як особистісної якості, творчого підходу, уміння свідомо змінювати стиль спілкування, розширяючи його демократичні форми.

Принцип наочності використовує багаторічний досвід навчання і спеціальні психолого-педагогічні дослідження, які показали, що ефективність навчання залежить від ступеня залучення до сприйняття всіх органів чуття людини. Чим різноманітніші чуттєві сприйняття навчального матеріалу, тим більш міцно він засвоюється.

У рамках нашого дослідження наочність розуміється більш широко, ніж безпосереднє зорове сприйняття. Вона включає в себе і сприйняття через моторні, тактильні відчуття. Тому доцільним буде застосування навчальних фільмів, фрагментів телевізійних передач, таблиць, слайдів тощо. Їх використання сприяє поєднанню конкретного з абстрактним, раціонального з ірраціональним, репродуктивного з продуктивним, теоретичних знань з практичною діяльністю.

Принцип доступності навчання та врахування індивідуальних особливостей досягається шляхом визначення рівня оволодіння культурою педагогічного спілкування студентом. Таким чином, майбутній вчитель матиме можливість оцінити реальні навчальні можливості учнів і забезпечити навчання без інтелектуальних, фізичних, моральних перевантажень. Упровадження цього принципу можна здійснити за допомогою таких психологічних методик, як тест Айзенка Юнга, тест Ряховського, НЛП та ін.

Важливою складовою частиною цього принципу є поступове ускладнення матеріалу, що дає можливість змінювати межі доступності. Необхідно також зважати на природні особливості і можливості певних вікових груп, не забуваючи про індивідуальні особливості психічного розвитку кожної особистості. А всебічний розвиток індивідуальних якостей, в свою чергу, неможливий без формування здібності до самореалізації своїх особливостей і здатностей до подальшого саморозвитку. На нашу думку, основним завданням освіти є підготовка суб'єкта освіти до повноцінного життя в суспільстві через розвиток індивідуальності і формування неповторної особистості.

Принцип зв'язку навчання з практикою (з життям) орієнтує на глибоке розкриття практичної значущості теоретичних аспектів культури педагогічного спілкування. Таке навчання лише тоді буде успішним, коли майбутній вчитель-словесник постійно відчуватиме користь здобутих знань у розв'язанні життєвих і навчальних ситуацій. Практика – поштовх до пізнавальної діяльності і водночас критерій перевірки істинності знань. У результаті аналізу і перетворення оточуючої дійсності повинні вироблятися власні погляди. Доцільним, на нашу думку, тут буде застосування тренінгів та моделювання практичних ситуацій.

Принцип ґрунтовності полягає у належному ґрунтовному засвоєнні необхідних знань, на основі яких формуються уміння і навички оволодіння культурою педагогічного спілкування. Ґрунтовними знаннями слід вважати такі, що добре усвідомлені, систематизовані, пов'язані з практикою, стають надбанням довготривалої пам'яті. Добре засвоєні знання є не лише ті, що включені у фонд пам'яті, а передусім ті, що стали інструментом мислительної діяльності.

Решта принципів у розглянутих джерелах є менш вживаними, але не менш важливими: принцип емоційності навчання [1; 13], принцип характеру навчання, що розвиває й виховує [1; 17], принцип міцності результатів навчання і розвитку пізнавальних сил учнів [17], принцип об'єктивного дослідження педагогічних явищ, принцип оптимізації [2], принцип навчання і виховання в колективі [1; 2], принцип наступності [14], принцип гнучкості і принцип історизму [12], принцип комп'ютеризації та принцип інноваційності [1].

До вищеназваних слід додати наступні важливі принципи: гуманізації та гуманітаризації, культуровідповідності, фундаменталізації, інтеграції, глобалізації. Розглянемо їх більш детально.

Принцип гуманізації та гуманітаризації. Найосновніша вимога сьогодення до всіх закладів освіти України – створення і включення в дію механізмів гуманізації освіти. Це багатогранний процес переорієнтації свідомості вчителів і всього суспільства, докорінної зміни ставлень до людини в цілому [5, 3].

Однією з найвідчутніших суперечностей сучасності академік І.А.Зязюн вважає протиріччя між “зростаючою експансією техногенної цивілізації в житті людини і необхідністю збереження та розвитку гуманітарного потенціалу, духовно–моральної сфери індивіда, що в результаті постає як протиріччя між технократичним і гуманітарним, цивілізаційним і духовно–моральним напрямками розвитку освіти” [18, 12]. Вихід, зокрема, з цього протиріччя автор вважає не в ліквідації однієї з протилежностей, а в їх якісно новому синтезі, тотожності, завдяки якій лише й можливий розвиток.

Гуманізація педагогічної освіти забезпечує розвиток особистості вчителя у відповідності з духовними цінностями загальнолюдської культури, отож важливе місце в підготовці майбутнього вчителя займає засвоєння ним гуманітарної культури [16, 151].

Гуманітарна підготовка спеціаліста — основна умова розвитку його педагогічної культури. Метою гуманітаризації освіти є формування морально і духовно розвиненої особистості — майбутнього вчителя, рівень підготовки якого поєднує професіоналізм, інтелігентність, культуру педагогічного спілкування. Дефіцит гуманітарної освіти став помітним фактором зниження розвитку культури спілкування майбутнього вчителя.

Поняття “гуманізація” та “гуманітаризація” не є тотожними, тому буде доречним звернутися до етимології цих слів. “Гуманізм” (від лат. *humanus* – людський) – визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і виявлення своїх здібностей. Гуманізація – це не тільки повернення навчального закладу до дитини, повага до її особистості, довіра до неї, але це, що найголовніше, створення максимально сприятливих умов для розкриття і розвитку її здібностей, для її самовизначення, які співзвучні її особистісним цілям та інтересам” [5, 27]. Поняття гуманітарності в освіті є значно ширшим від поняття гуманізації. “Зміст слова “гуманітарний” (від лат. *humanitas* – людська природа, освіченість) включає в себе все, що має відношення до людини, суспільства” [5, 27].

Специфіка гуманітаризації пов’язана з набуттям певного аспекту знань — поглибленням його соціально–культурної направленості — і з організацією на основі цих знань відповідної пізнавальної й суспільно–корисної діяльності. У понятті ж гуманізації акцент переноситься з пізнавальної сфери на область організації діяльності, сферу соціальних відносин [9, 88–89].

Для практичного втілення гуманізаційного процесу в систему освіти необхідне привнесення гуманістичних тенденцій у викладання кожної навчальної дисципліни. А перехід від імперативно–директивного до демократично рівноправного способу спілкування, від монологічного до діалогічного вимагає готовності обох сторін — учителя і учня. Тому необхідно сформулювати гуманістичне за своїм характером комунікативне ядро особистості як у педагога, так і у школяра. У зміст комунікативного ядра О.О.Бодальов включає всі психологічні властивості, які встигли розвинути в конкретній особистості і які дають про себе знати, коли вона вступає в спілкування.

Для гуманізації педагогічного спілкування треба виробляти у дітей звичку “ставитися до іншої людини, ким би вона не була, як до вищої цінності, настільки ж суб’єктивно значимої, як в очах кожного з них значима їх власна особистість” [4, 185].

Отже, принцип гуманізації передбачає таку систему шкільних взаємовідносин, у яких кожна дитина стає суб’єктом педагогічного процесу, а його умови дають можливість кожному учневі якнайповніше розвинути, сформулювати загальнолюдські цінності, розкрити свої неповторні національні та особисті риси [5, 27].

Замість висновку наведемо слова академіка І.А.Зязюна про те, що “гуманізація освіти повинна полягати не в якісному перерозподілі годин навчального плану на ті чи інші цикли дисциплін, а в зміні уявлень про саму природу гуманітарності, яка полягає в способі освоєння світу людиною, що формується, розвивається у її відношенні до пізнання, і за такого підходу будь–яка освіта стає людською, гуманітарною” [18, 13].

Принцип культуровідповідності. Зародження принципу культуровідповідності стало можливим у першій половині XIX ст. у зв’язку з посиленням культурологічної проблематики, з новим баченням природи людини, її подвійного характеру і виділення тієї її частини, яка має назву надбіологічної, культурної [8, 21].

Стан культури будь–якого народу є основою, базисом, з якого, на думку А.Дістервега, розвивається нове покоління людей, тому той рівень культури, на якому знаходиться суспільство, ставить до системи освіти вимогу поводитися культуровідповідно. Таким чином, принцип культуровідповідності означає “навчання в контексті культури, орієнтацію освіти на характер і цінності культури, на основі її досягнень і її відтворення, на прийняття соціокультурних норм і включення людини в їх подальший розвиток” [7, 53]. Для нашого дослідження особливе значення має

той факт, що в центрі уваги знаходиться спілкування людини, педагога, по-новому розуміється його сутність.

Зміст принципу культуровідповідності змінюється з часом у зв'язку з тим, що нову інтерпретацію отримують провідні філософські ідеї, що відображають уявлення про спосіб існування людини в світі. Принцип культуровідповідності орієнтується на пріоритетні культурологічні ідеї сьогодення. Ці ідеї переходять у зміст, методи й результати виховання та визначають культурологічні основи педагогічного процесу.

У зв'язку з цим принцип культуровідповідності в педагогічному спілкуванні майбутнього вчителя–словесника набирає особливої ваги. А це означає посилення ролі соціально–гуманітарної направленості в освіті, розвиток інтелектуальної, інформаційної, творчої компетентності особистості; утвердження духовно–національних цінностей; підвищення статусу мовно–літературних, мистецьких, історичних дисциплін в умовах сучасного глобального і мобільного світу.

З точки зору культурологічного підходу епіцентром виховання і розвитку є людина, як вільна, активна особистість, здатна до особистісної самодетермінації у спілкуванні і співробітництві з іншими людьми, самою собою і культурою [8, 26].

Культура педагогічного спілкування є, на наш погляд, основним фактором, що впливає на процес культурологічної підготовки майбутнього вчителя. Від рівня цієї підготовки залежить ефективність у спілкуванні вчителя і учнів, наявність контакту, двостороннього розуміння і прийняття один одного. А це є головною умовою, за наявності якої відбудуватиметься оптимальний навчальний процес.

Таким чином, використання культурологічного підходу до розробки теоретичних основ педагогічного спілкування є важливою педагогічною проблемою, розв'язання якої сприятиме реалізації завдань модернізації вищої освіти через її гуманізацію та гуманітаризацію.

Принцип інтеграції. Інтеграційні процеси, наявні в усіх сферах суспільного життя, є сьогодні надзвичайно суттєвими для розвитку всього людства. Вони входять у сучасний світогляд, активно впливають на способи вирішення актуальних проблем нашого часу, визначають стиль мислення, характерний для поч. XXI ст.

Інтеграція представляє собою процес руху і розвитку певної системи, в якій число та інтенсивність взаємодії її елементів зростає – посилюється їх взаємний зв'язок і зменшується їх відносна самостійність відносно один до одного [10, 28].

Дослідниця О.М.Семенов розкриває поняття інтеграції в сучасних умовах неперервного накопичення знань: її суть — “через поглиблення співробітництва у сфері освіти сприяти загальному соціально–економічному прогресу, об'єднанню потенціалів національних освітніх систем, вихованню особистості, яка усвідомлює не лише свою національну і культурну ідентичність, а й сприймає світ у всій його цілісності, розуміє власну відповідальність за його долю і готова конструктивно діяти для його збереження й розвитку” [21, 26]. Інтегративним результатом культурологічної спрямованості підготовки майбутнього вчителя виступає становлення людини з гуманістичним спрямуванням, яка володіє багатофункціональними можливостями.

Культурна система суспільства не може спиратися лише на прагматизм, технократизм, соціальні пріоритети, уніфіковану культуру, автократизм чи авторитаризм правління, бо тоді вона буде втягнута в космополітичний процес інтеграції. Щоб гідно, а головне із загальнонаціональною користю інтегруватися в європейський культурний простір слід безперервно творити власний культурний капітал, оберігати свої національні набутки, історичну пам'ять, літературу, мистецтво, науку, традицію [19, 27].

Найпродуктивніше це здатна зробити освіта, майбутні вчителі. Для втілення процесів гуманізації в культурі педагогічного спілкування необхідно не лише вивчення теорії і практики європейської та світової педагогіки, які мають величезний досвід дослідження спілкування, але й досить вивірена адаптація зарубіжних ідей та підходів до змісту національної української школи, до вітчизняної культури. Адже досить часто такі прямі запозичення критично не осмислюються з позицій тих цінностей і знань, які притаманні нашій національній культурі. Як слушно зазначає дослідник Г.Г.Філіпчук, “як тільки школа мінімізує впровадження в зміст освіти культурно–історичних надбань, національного інтелекту і науки, мови, мистецтва, традиції, вона мінімізує свою культуротворчу місію” [19, 27]. Тому “розробка змісту, форм, методів і засобів здійснення навчально–виховного процесу повинні жити, удосконалюватися на національному ґрунті, вбираючи в себе гуманістичні й інтелектуальні ідеї зарубіжжя” [19, 27].

Отже, творення європейського культурного простору, освітня інтеграція, обмін культурами повинен стимулювати збереження національної ідентичності українського мистецтва, зокрема

культури педагогічного спілкування. Показовим є те, що найбільш розвинуті країни Європи оберігають і розвивають свої національні, культурні, мовні традиції.

Таким чином, інтеграція у процесі формування культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя–словесника передбачає наявність різноманітних зв'язків між культурами, між дисциплінами психолого–педагогічних і філософських циклів, унаслідок чого ми одержуємо оновлену культуру педагогічного спілкування із більш новими властивостями. Це, на нашу думку, сприяє формуванню у студентів системного уявлення про загальні проблеми у сучасній науці та практиці, дозволяє їм бачити у відомих явищах нові закономірності.

Принцип глобалізації. Сучасний етап розвитку суспільства тісно пов'язаний із глобалізацією, яка охоплює наймогутніші інтеграційні процеси, що несуть величезні переваги, але водночас тягять у собі небачені раніше небезпеки для розвитку державних освітніх систем, національних культур і традицій [19, 47]. Глобалізацію називають то загрозою, то об'єктивною потребою, велінням часу, перспективою для виживання і збереження людської цивілізації, “інформаційною інтервенцією”, ідеєю формування нового синтезу цінностей, моральних абсолютів, “єдиної, загальнопланетарної моральності” [21, 25].

Цікаву думку з цього приводу висловлює В.С.Біблер, який вважає, що “у XX столітті типологічно різні “культури” (цілісні кристали творів мистецтва, релігії, моральності...) втягуються в єдиний часовий і духовний “простір”, дивно й болісно сполучаються один з одним, майже поборовськи “доповнюють”, тобто виключають і припускають один одного... Одночасність різних культур б'є в очі і в розуми, виявляється реальним феноменом повсякденного буття сучасної людини” [3, 221].

У цьому розумінні найважливішим соціологічним питанням Б.Даніел [6] вважає питання про те, чи зможемо ми врятувати національну культуру, яка відрізняє одну країну від іншої, чи станемо ми однорідними і що в такому випадку відбудеться з національними традиціями, що містяться в мові, і з історичною культурою.

М.С.Розов цілком слушно вважає, що необхідно змістити акценти від навчання до виховання. Автор зазначає, що в сучасному навчанні відбувається “механічне додавання гуманітарних дисциплін до традиційного навчання “корисним знанням” і професіоналізму. Однак саме по собі це навчання повинно бути докорінно змінено. По–перше, швидкий приріст знань, зміна наукових картин світу, зміна інтелектуальних потреб вимагають посилення абстрактних, теоретичних, системних, проєктивних, прогностичних компонентів знання... По–друге, знання повинно подаватися не як кінцева істина або спосіб досягнення максимального ефекту, а як арсенал можливих теорій, моделей, схем, прийомів, необхідних для ціннісно–орієнтованої професійної діяльності та громадянської активності” [20, 192–193].

Принцип глобалізації орієнтує на формування культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя української мови і літератури у поєднанні сучасних досягнень вітчизняної та світової культури, з урахуванням традицій і обрядів українського народу.

Таким чином, глобальні екологічні, соціальні, культурні, етичні критерії повинні бути введені всередину культури педагогічного спілкування, зберігаючи при цьому пріоритет вітчизняної культури.

В умовах глобалізації система національної освіти повинна виконувати роль чинника, який дозволяє не відставати від інших країн, йти з ними в ногу, і разом з тим, не розгубити національної самобутності, етнічної ідентичності та особливостей своєї культури.

Принцип фундаменталізації. Принцип фундаменталізації забезпечує глибину загальнофілософських, психолого–педагогічних, загальнокультурних і спеціальних знань. Підхід до відбору змісту педагогічної освіти з цих позицій дозволяє сформувати у майбутніх вчителів систему професійних знань, загальнокультурний рівень, основи духовно–моральної культури [16, 151]. Тому фундаменталізація навчання вимагає ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів уже у ВНЗі. У традиційній дидактиці цей принцип формулювався як зв'язок із життям, теорії з практикою. Таким чином, зміст навчання повинен відображати перетворення в економіці, політиці, культурі, тобто в тому реальному соціальному контексті, в якому відбувається життєдіяльність майбутніх фахівців. Систематичне ознайомлення з основними подіями країни, регіону, місця проживання має відбуватися через спілкування викладачів і студентів.

Фундаменталізація в навчанні передбачає науковість, повноту та глибину знань. Сучасний швидкий темп життя і технологій вимагає від людини високоінтелектуальної мобільності, дослідницького складу мислення, бажання та вміння постійно поповнювати свої знання відповідно до

змін, які відбуваються в житті. Фундаментальні знання мають здатність повільніше застарівати, ніж знання конкретні, адже вони апелюють не стільки до пам'яті, скільки до мислення людини.

За визначенням В.О.Сластьоніна, фундаментальність — “наукова обґрунтованість і висока якість психолого–педагогічної, соціогуманітарної і загальнокультурної підготовки” [16, 8]. Фундаментальність навчання вимагає систематичності змісту з основних галузей знань, оптимального співвідношення їх теоретичності та практичності, а практична направленість – моделювання цих знань на реальні ситуації в житті та діяльності людини. Вивчення найбільш сучасних та фундаментальних теорій є недостатнім для процесу навчання. Не менш важливі практичні знання, способи їх застосування, адже вони розширюють діапазон можливостей і збагачують особистий досвід, роблять теоретичні знання більш затребуваними у повсякденному житті.

Основним результатом принципу фундаменталізації є розвиток свідомості та самосвідомості. Свідомість як сукупність понять, суджень, оцінок, переконань направляє вчинки людини й одночасно сама складається під впливом поведінки та діяльності.

У культурі педагогічного спілкування принцип фундаменталізації може виявитися, якщо згадати про норми та традиції спілкування, про ті фундаментальні правила спілкування, що склалися історично і які зараз цілком природно відтворюються у нашому повсякденному, а також педагогічному спілкуванні.

Таким чином, розглянуті принципи у дійсному процесі навчання виступають у взаємозв'язку один з одним і функціонують як цілісна система. Тому будь–який принцип набуває свого дійсного значення лише у зв'язку з іншими. Вони виявляються одночасно на кожному етапі навчального процесу. Тільки сукупна дія методологічних принципів забезпечує правильне визначення його задач, відбір змісту, форм, методів і засобів найбільш доцільної діяльності майбутніх педагогів.

Отже, структура принципів не є системою сталою, непорушною, тому ми не можемо говорити про неможливість її зміни, все повинно розвиватися і удосконалюватися. Також слід додати, що світоглядна направленість особистості виявляється в розумінні та оцінці дійсності, в соціальній поведінці, вчинках, а головне – в її діяльності. Навчання повинно сприяти не лише формуванню системи знань, умінь та навичок, але й виступати важливою умовою формування особистості.

Література

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія. – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.
2. Анохин А.М. Педагогика в системе культуры: Учебно–методические материалы по курсу “Педагогика” для студентов 1–2 х курсов /Отв. ред. П.П.Козлова. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин–т, 2001. – 99 с.
3. Библер В.С. На гранях логики культуры: Книга избранных очерков. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997. – 440 с.
4. Бодалев А.А. Психология общения. – М.: Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЕК”, 1996. – 256 с.
5. Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти: Науково–методичний збірник /Ред. кол.: І.А.Зязюн, В.О.Зайчук, В.М.Доній, Н.Г.Ничкало, І.Л.Лікарчук, Є.М.Судаков. – К., 1995. – 160 с.
6. Даниел Б. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999. – 956 с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Изд–во “Феникс”, 1997. – 480 с.
8. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя: Монография. – К.: ЦВП, 2005. – 282 с.
9. Иванова Т.В. Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебном процессе (на материале дисциплин педагогического цикла): Дис. ...канд.пед.наук: 13.00.01. – Луганский гос. пед. институт. – Луганск, 1991. – 234 с.
10. Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс /Под ред. М.А.Розова. – М.: Изд–во Моск. ун–та, 1989. – 232 с.
11. Козловська І.М. Дидактика в контексті інтегративного навчання: Навчально–методичний посібник. – Львів: НМЦ КПО, 1999. – 48 с.
12. Козловська І.М., Якимович Т.Д., Джулай Л.І. Тенденції сучасної дидактики: Основні поняття, закономірності та принципи сучасної дидактики. – Львів: ОНМЦ ПТО, 2000. – 24 с.
13. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання – Прес, 2003. – 418 с.

14. Литвин А.В. Методика реалізації принципу наступності у ступеневій проф. підготовці машинобудівників: Методичні рекомендації. – Львів: ОНМЦ ПТО, 2001. – 27 с.
15. Наукові записки. – Випуск 58. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2004. – 312 с.
16. Педагогика как наука и как учебный предмет: Тез. докл. междунар. науч.–практ. конф. (26—28 сентября 2000 г.). Ч. I. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2000. — 271 с.
17. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Под ред. П.И.Пидкасистого. М., Российское пед-кое агентство, 1995.– 637 с.
18. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с.
19. Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі. Збірка матеріалів Міжнародного конгресу – IV Слов'янські педагогічні читання. – Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2005. – 338 с.
20. Розов Н.С. Структура цивилизации и тенденции мирового развития. – Новосибирск, 1992. – 216 с.
21. Семенов О.М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету). Дис. ...докт.пед.наук: 13.00.04. – К., 2005. – 476 с.

Резюме

Статья посвящена принципам формирования культуры педагогического общения будущего учителя украинского языка и литературы.

Ключевые слова: педагогические принципы, будущий учитель, культура педагогического общения.

Summary

The article is devoted to the principles of forming the culture of pedagogical intercourse of the future Ukrainian language and literature teachers.

Key words: pedagogical principles, future teacher, pedagogic intercourse culture.

УДК 378

О.А. Зуброва

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ–ФІЛОЛОГІВ ЯК ПСИХОЛОГО ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті висвітлюється проблема формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів–філологів, аналізується рівень педагогічної спрямованості студентів–філологів, їх мотивація щодо обрання вчительської професії, окреслюються групи особистісних якостей, необхідних сучасному вчителю–філологу.

Ключові слова: педагогічний професіоналізм, компетентність, педагогічна майстерність, професійні й особистісні якості.

Проблема підготовки вчителя сьогодні набуває особливої актуальності у зв'язку з докорінними змінами, що відбуваються в суспільстві. Особливої уваги у зв'язку з цим потребують питання щодо формування у майбутніх учителів особистісних якостей, котрі забезпечать високу ефективність їхньої професійно–педагогічної діяльності у нових суспільно–економічних умовах.

Питання підготовки вчителя розглядалися в працях Ф.Гоноболіна, І.Зимньої, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, А.Щербакова та ін. Вивченням питань педагогічного професіоналізму, компетентності та педагогічної майстерності займалися І.Зязюн, А.Маркова, Є.Барбіна, Н.Гузій, Л.Кондрашова, З.Курлянд та ін. Вчені у рамках власних психолого–педагогічних досліджень окреслювали особистісні якості, необхідні вчителю та обґрунтовували їх значущість для педагогічної діяльності. В останнє десятиріччя з'явилися дослідження професійних особистісних якостей учителів–предметників (В.Вітнок), окремих якостей, необхідних вчителю: гуманності (М.Ткаченко), толерантності (Ю.Тодорцева), художньо–естетичного смаку (В.Радкіна), але, варто зазначити, що бракує наукових робіт, спрямованих на дослідження професійних особистісних якостей вчителів–філологів.

У зв'язку з цим нами окреслено такі *завдання*:

- з'ясувати роль особистісного компонента у процесі підготовки вчителів–філологів;
- виявити рівні мотивації студентів–філологів до педагогічної діяльності;
- вивчити рівень педагогічної спрямованості студентів–філологів та їх уявлення про професійні особистісні якості, необхідні вчителю–філологу;
- окреслити основні якості особистості, які необхідно формувати у майбутніх учителів–філологів.

Формування професійних особистісних якостей є необхідним елементом процесу становлення людини як фахівця. В узагальненому вигляді професійне становлення особистості – це єдність двох процесів: формування ставлення до професії, ступеня емоційно–особистісної захопленості нею та набуття досвіду практичної діяльності, майстерності.

Результатом першого напрямку є суб'єктивна складова професіоналізму майбутнього вчителя, а другого – його об'єктивна сторона. Обидві вони є взаємопов'язаними та взаємозумовленими, причому вихідною точкою для професійного становлення є саме суб'єктивна сторона – формування відповідного ставлення до професії та становлення професійних особистісних якостей майбутнього професіонала, котрі будуть спонукати його до набуття досвіду професійної діяльності, необхідних знань, умінь та навичок. Професійні особистісні якості будь–якого вчителя–предметника є складовою частиною його психологічного портрету, який в узагальненому вигляді містить:

- 1) індивідуальні якості (темперамент, задатки (здібності) тощо);
- 2) особистісні, комунікативні якості;
- 3) статусно–позиційні особливості – особливості його положення, ролі, відношень у колективі;
- 4) діяльнісні (професійно–предметні) показники.

Специфіка набору та поєднання вищезазначених компонентів визначає психологічний портрет вчителя кожної окремої навчальної дисципліни на кожному етапі навчання [4, 160].

Професійні властивості особистості вчителя–філолога зумовлені специфікою змісту дисциплін філологічного профілю та дидактичними особливостями їх викладання. У загальноосвітній школі філологічні дисципліни зазвичай представлені такими предметами:

- рідна мова;
- іноземна мова;
- українська література;
- зарубіжна література.

Крім цих дисциплін у ряді шкіл з поглибленим вивченням мови та літератури можуть вводитися факультативні курси, котрі сприяють розширенню уявлень учнів про країни, мова яких вивчається, та про етнічні особливості народів–носіїв мови. До них можуть бути віднесені країнознавство, література країни, мова якої вивчається тощо.

Виходячи з цього, підготовка вчителя–філолога в класичних університетах здійснюється за трьома основними напрямками:

- вчитель рідної (української) мови та літератури;
- вчитель іноземної мови та зарубіжної літератури;
- вчитель з подвійною спеціальністю, наприклад, вчитель української та іноземної мови та зарубіжної літератури.

Аналіз освітньо–професійних програм підготовки фахівців філологічного профілю, розроблених у ряді університетів України (Національному педагогічному університеті ім. М.П.Драгоманова, Херсонському державному університеті), засвідчив, що підготовка майбутніх учителів–філологів за вищезазначеними напрямками здійснюється за такими блоками:

- блок дисциплін мовного циклу, до якого входять дисципліни практичного спрямування, котрі забезпечують навчання мови; теоретичні дисципліни та прикладні, такі як методика викладання мов;
- блок дисциплін літературного циклу (теоретичні та прикладні дисципліни);
- блок психолого–педагогічних дисциплін (зазвичай представлений такими дисциплінами, як педагогіка, психологія, історія педагогіки, сучасні педагогічні технології тощо);
- блок загальноосвітніх дисциплін.

Варто зазначити, що перелічені дисципліни спрямовані на формування практичного компонента майбутньої професійної діяльності, у той час, коли формування особистісного компонента в навчальному процесі здійснюється лише частково. Традиційно кінцевою метою професійної освіти вважається сформованість умінь, але при цьому не досягається мета освіти – пов'язати вміння, набуті в процесі навчання, з провідними рисами особистості, сприяючи формуванню особистості в цілому [5, 143].

Формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів є інтегративним завданням фахової підготовки. Оскільки завдання з формування якостей проєктовано на всю сукупність елементів підготовки фахівця, можна вважати, що вони мають метапредметну основу. Хоча викладачі і не виділяють їх як окремих напрям професійної підготовки, завдання щодо їх формування повинні реалізуватися у навчально-виховному процесі [2, 133–141], причому завдання з формування особистісних якостей майбутніх учителів повинні відповідати змістовому наповненню фахових дисциплін.

Специфіка підготовки студентів-філологів зумовлена особливостями профільних предметів – мови та літератури. Ці предмети хоча і поєднані філологічним напрямом, але мають різну природу і, як наслідок, потребують різних особистісних якостей для успішного опанування ними, так само, як і для навчання учнів цих предметів. Мова та література – одна з найважливіших основ розвитку особистості. Вивчаючи мову, дитина засвоює безліч понять, поглядів, думок, почуттів, художніх образів, логіку і філософію мислення. Мова є основою вищого понятійного мислення. Разом з тим література – це художнє слово, „поезія серця”, „пісня душі”. Тому вчителів мови і літератури мають бути властиві художнє чуття поета та точність математика. Засвоєння мови потребує лінгвістичних здібностей, які складаються з фонематичного слуху, розуміння засобів художнього мовлення, фонетичного, морфологічного, синтаксичного аналізу слова, чуття підтексту мовлення. За твердженням І.Зимньої, вчитель мови має володіти високою мовною культурою, різноманітністю, відточеністю та варіативністю мовних форм вираження думки, досконало володіти методичними прийомами навчання [4].

Учитель літератури повинен у художньому творі бачити не тільки зовнішні прояви, але уміти побачити та відчувати внутрішній зміст – ідею, переживання, мотиви вчинків персонажів. Для цього вчителю літератури необхідна розвинена емпатія, психологічна проникливість, вміння створювати в уяві образи людей, предметів, явищ (образне мислення), аналітичне та синтетичне мислення [7, 169]. Серед якостей та здібностей, необхідних учителю літератури, дослідники також виділяють поетичне сприйняття доквілля, спостережливість, багатство словникового запасу, емоційну розвиненість, відчуття мови, багатство словесних асоціацій, розвинену фантазію, оригінальність мислення та мовлення, художній смак [8, 133].

Згідно із Законом України „Про вищу освіту”, усі вимоги до особистості фахівця повинні бути висвітлені в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, котрі „відображають цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначають місце фахівця у структурі галузей економіки держави і вимоги до його компетентності, соціально важливих якостей, систему виробничих функцій і типових завдань діяльності й умінь для їх реалізації” [3]. У межах дослідження особистісного компонента підготовки вчителів-філологів нами було здійснено аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалавра та спеціаліста за філологічними спеціальностями у рамках напрямку „Педагогіка та методика середньої освіти”, котрий засвідчив відсутність у них інформації про вимоги до якостей особистості випускника. Можна зробити висновок про те, що особистісний компонент підготовки фахівців залишається поза увагою вузів, хоча саме він виходить на перший план у практичній діяльності вчителя.

У дослідженнях, присвячених вивченню уявлень студентів про професійні особистісні якості, необхідні в майбутній діяльності, було виявлено, що характер цих уявлень частіше за все є недостатнім для чіткого усвідомлення специфіки професійної діяльності. Більшість студентів мають неповне, неструктуроване уявлення про ідеал (модель) майбутнього вчителя, про професійні особистісні якості, що мають бути сформовані в процесі навчання в університеті та дозволять майбутньому спеціалістові відповідати вимогам професійної діяльності [1, 153].

Для виявлення характеру уявлень майбутніх учителів-філологів про професійні особистісні якості, необхідні у майбутній педагогічній діяльності, нами було проведено опитування студентів різних курсів.

Опитування студентів-філологів 2–4 курсів показало, що тільки 23,3% з них своє майбутнє бажають пов’язати з педагогічною діяльністю. На питання „**Де і ким би ви хотіли би працювати після закінчення університету?**” отримано такі відповіді:

Таблиця 1

	загалом	II курс	III курс	IV курс
Вчителем (викладачем)	26.4%	28.6%	21%	29.4%
За кордоном (рід діяльності не має вирішального значення)	8.3%	13%	7.2%	4.8%
Перекладачем	39.1%	52%	42.1%	23.2%
Інше (не пов’язане зі спеціальністю)	26.2%	6.4%	29.7%	42.6%

Тож, можна побачити, що на другому курсі пріоритетною є професія перекладача, майже третя частина студентів бажає стати вчителями, решта не планує зв'язувати своє майбутнє ні з педагогічною професією, ні з філологією. Для цієї групи студентів знання мови є тільки засобом для досягнення іншої мети. Для студентів третього курсу пріоритетною залишається професія перекладача, хоча відсоткова частина студентів з такою спрямованістю значно зменшується, як і кількість студентів з педагогічною спрямованістю. На IV курсі спостерігається тенденція до збільшення кількості студентів з педагогічною спрямованістю, а 42,6% студентів висловлюють бажання змінити професію.

Дослідження мотивів вибору студентами професії, показало, що 8,9% студентів виявили загальнопедагогічну спрямованість, зазначивши, що вибрали спочатку професію вчителя, а потім спеціальність – філологію; 5% студентів прийняли рішення стати вчителем мови та літературу одночасно; у 27,6% студентів рішення вивчати мову та літературу домінувало над вибором вчительської професії; а 58,5% студентів вступили до університету з метою вивчення філологічних дисциплін, не маючи на меті після його закінчення працювати вчителем. Тож дослідно–експериментальна робота підтвердила відсутність у більшості студентів спрямованості на вчительську професію.

За результатами опитування можна зробити висновок про те, що мотивація оволодіння професією вчителя та педагогічна спрямованість студентів–філологів на сучасному етапі є досить низькою. Тож, вважаємо доцільним введення додаткових форм навчально–виховної роботи, котрі дозволять стимулювати формування педагогічної спрямованості та професійних особистісних якостей студентів–філологів.

Для виявлення поглядів сучасного студентства на професійні особистісні якості, необхідні вчителю–філологу, нами було проведено анкетування. На першому етапі студентам було поставлене запитання: **„Які професійні особистісні якості вчителя–філолога ви вважаєте необхідними та достатніми для успішного виконання професійної діяльності?“** Відповідями на це запитання стали відкриті переліки якостей. Ефективність такого підходу була перевірена у дослідженнях В.Семіченка, яка довела, що подібний підхід дозволяє уникнути упередженості та нав'язування опитуваним власних поглядів [1].

Студентами було названо близько 40 професійних особистісних якостей вчителя–філолога, серед яких перші місця посіли доброта та комунікативність, друге – толерантність, любов до дітей та емпатійність. Поряд з цим опитування засвідчило усвідомлення студентами необхідності постійної роботи над удосконаленням своєї особистості. Вони вважають, що вчителю–філологу необхідно понад усе бути гуманістом, професійно компетентною та креативною людиною.

На другому етапі анкетування студентам було запропоновано перелік професійних особистісних якостей вчителя–філолога, кожен з яких у залежності від значущості студенти оцінювали за 10–бальною шкалою. У результаті обробки дослідно–експериментальних матеріалів, ми склали **рейтинг** професійних особистісних якостей вчителя, що є значущими для студентів–філологів.

Таблиця 2

Професійні особистісні якості, необхідні вчителю–філологу	Рангове місце
комунікативність	1
гуманність, доброта	2
толерантність	3
відповідальність	4
активність	5
емпатія	6
тактовність	7
цілеспрямованість	8
прагнення до самовдосконалення	9
адекватна самооцінка особистісних якостей	10

Грунтуючись на результатах здійсненого аналізу, нами було виділено три групи професійних особистісних якостей, котрі є достатніми та необхідними для успішної професійної діяльності вчителя–філолога. До першої групи увійшли **комунікативні якості**, що є ключовими у роботі вчителя–філолога, оскільки мова для нього є не тільки засобом здійснення взаємодії з учнями, а й предметом навчання. До цієї групи ми віднесли такі якості, як комунікабельність, емпатія та толерантність.

Другу групу представляють морально-регулятивні якості, такі, як гуманність, доброта, розумна вимогливість до себе та до інших, відповідальність, справедливість. Третя група – емоційно-вольові якості, до якої входять, професійна активність, прагнення до самовдосконалення, адекватна самооцінка.

Для забезпечення ефективного формування особистісних якостей у навчально-виховному процесі, виховна робота повинна здійснюватися з проєкцією на специфіку спеціальності студентів-філологів та їх майбутню педагогічну професію. Процес виховання студентів має характеризуватися творчим підходом до його організації та враховувати, передусім, специфіку вищого навчального закладу, який має стати для студентів «школою саморозвитку, самоуправління, самодисципліни, свідомої відповідальності, співробітництва й творчості викладача й студента» [6, 345]. Формування професійних особистісних якостей має реалізовуватися в процесі навчальних занять з дисциплін різних блоків, у процесі різноманітних виховних заходів, у процесі спецкурсів та спецсемінарів, поза аудиторних заходів з фахових предметів.

Дослідження, проведене серед студентів-філологів виявило їх низький рівень професійно-педагогічної мотивації та спрямованості, котрі у контексті формування особистісних якостей складають особистісний компонент майбутньої професійної діяльності. За результатами аналізу психолого-педагогічної літератури та опитування студентів нами було виділено три групи професійних особистісних якостей вчителів-філологів: комунікативні – комунікабельність, емпатія та толерантність; морально-регулятивні – гуманність, доброта, вимогливість до себе та до інших, відповідальність, справедливість; емоційно-вольові якості – професійна активність, прагнення до самовдосконалення, адекватна самооцінка. Формування професійних особистісних якостей повинно бути одним із завдань підготовки майбутніх вчителів, причому здійснюватися як у навчальній діяльності на міжпредметному рівні, так й у виховному процесі вищих навчальних закладів.

Література

1. Барбина Е.С., Семиченко В.А. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы: Научно-методическое пособие. – К., 1996. – 261 с.
2. Барбіна Є.С. Педагогічна майстерність як чинник інтеграції професійної підготовки майбутнього вчителя // Педагогіка та психологія. – 1996. – №3-4. – С.133-141.
3. Закон України „Про вищу освіту”: Науково-практичний коментар. За загальною редакцією В.Г. Кременя. – К., 2002. – 323 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. 2-е, испр. и перераб. – М.: Логос, 2003. – 384 с.
5. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. Учебник для индустриально-педагогических техникумов. М.: Высшая школа, 1973. – 256 с.
6. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В.Семенова та ін.; За ред. З.Н.Курлянд.— 2-ге вид., перероб. і доп. — К.: Знання, 2005. — 399 с.
7. Педагогічна психологія: Навч. посібник /Л.М.Проколієнко, М.Й.Боришевський, В.О.Моляко та ін.; За ред. Л.М.Проколієнка, Д.Ф.Ніколенка. – К.: Вища школа, 1991. – 183 с.
8. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: Монографія. – Суми: ВВП „Мрія-1” ТОВ, 2005. – 404 с.

Резюме

В статье раскрывается проблема формирования профессиональных личностных качеств будущих учителей-филологов, анализируется уровень педагогической направленности студентов-филологов, их мотивация при выборе учительской профессии, определяются группы личностных качеств, необходимых современному учителю-филологу.

Ключевые слова: педагогический профессионализм, компетентность, педагогическое мастерство, профессиональные и личностные качества.

Summary

The article focuses on the problem of the future philology teachers professional personality qualities, the level of their pedagogical orientation and professional motivation is analyzed, the groups of professional personal qualities essential for a modern teacher-philologist are defined.

Key words: pedagogical professionalism, being competent, pedagogical skillfulness, professional and personality qualities.

**ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ВЧИТЕЛЯ–СЛОВЕСНИКА
У МЕТОДИЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ О.Р. МАЗУРКЕВИЧА**

У статті розглянуто зміст професійної спрямованості особистості, передумови і шляхи її формування, а також вимоги до професійної майстерності вчителя літератури, сформульовані свого часу першим академіком у галузі методики викладання української літератури – О.Р.Мазуркевичем.

Ключові слова: зміст професійної спрямованості, вимоги до професійної майстерності, рівні професійної спрямованості.

Кожна професія – це різновид суспільно необхідної, постійно виконуваної діяльності на основі набутих знань, умінь, навичок, особистих якостей. Професійна діяльність випускників вищих навчальних закладів – це діяльність інтелігентів у різних галузях суспільної праці.

Професійна діяльність за умов позитивного ставлення до неї та задоволеності нею сприяє розвиткові широких ціннісних орієнтирів, потрібних рис характеру особистості.

Будь-яка професійна діяльність реалізується на ґрунті певних вимог, норм, режимів. Вона завжди певним чином організована, тобто має свою структуру, взаємозв'язок елементів, одні з яких є провідними, інші – другорядними. Залежно від цілей і знарядь праці кожна професія висуває свої вимоги щодо знань, умінь, навичок, майстерності. Отже, “структура кожної професійної діяльності, що склалася історично, певним чином організована, вимагає взаємозв'язку і послідовності дій, розподілу уваги, вольової напруги, подолання труднощів, своєрідних психічних властивостей особистості” [1, 274].

Успіх професійної діяльності багато в чому залежить від соціальної орієнтації працівника, від рівня його морально–політичних, морально–етичних і психологічних якостей, від знання вимог щодо майстерності працівників певного фаху. Психологічний аналіз професійної діяльності підтверджує особливе значення для неї професійної спрямованості особистості.

Розбудова сучасної школи вимагає значного поліпшення художньої освіти й естетичного виховання учнів, у чому особливо великі можливості шкільного курсу літератури та учителя–словесника. Адже література в школі – це не тільки окремий навчальний предмет, а цілий арсенал специфічних, ефективних засобів, спрямованих на поліпшення навчання й виховання молодих поколінь, підготовку їх до життя, до активної праці на користь держави.

Підвищення рівня вивчення літератури в школі, посилення її ролі в удосконаленні всього навчально–виховного процесу відповідно до сучасних потреб, зміцнення зв'язку викладання цього предмета з життям спрямовано на те, щоб мистецтво слова допомагало молодим людям краще розуміти навколишній світ, відчувати його в усій багатогранності, займати у ньому активну життєву позицію. Значна роль у здійсненні цього завдання належить учителеві літератури.

Метою цієї статті є розкриття змісту професійної спрямованості особистості, передумов та шляхів її формування, а також вимог до професійної майстерності учителя–словесника, висунутих О.Р.Мазуркевичем.

Проблема змісту професійної спрямованості особистості, передумов і шляхів формування її у студентів була досліджувана такими науковцями, як: М. Дьяченко, Л. Кандилович, Н. Самоукіна, З. Слєпкань, С. Смирнов, В. Якунін та інші.

За час навчання у вищому навчальному закладі в результаті засвоєння суспільних, спеціальних та інших дисциплін, участі у громадському житті; у студентів розвивається і формується професійна спрямованість особистості, тобто прагнення застосувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професійної діяльності. Це виражається у позитивному ставленні до професії, інтересі до неї, бажанні вдосконалити свою підготовку, забезпечувати матеріальні й духовні потреби, займаючись працею, пов'язаною зі своєю професією. Професійна спрямованість передбачає розуміння і внутрішнє прийняття цілей і задач професійної діяльності та інтересів, ідеалів, установок, переконань, поглядів, що належать до неї. Всі ці риси й компоненти професійної спрямованості служать показниками рівня її розвитку і сформованості у студентів, характеризуються стійкістю або нестійкістю, домінуванням суспільних чи особистісних мотивів, далекою чи близькою перспективою.

Існують дослідження, в яких наявні спроби охарактеризувати кілька рівнів професійної спрямованості. Так, наприклад, А. Зарукіна вказує на три рівні професійної педагогічної спрямованості. **Високий рівень** визначається великим інтересом до професії вчителя з дитинства, активною роботою з дітьми, любов'ю до окремих предметів. У цьому випадку професія вчителя є

покликанням. **Середній рівень** характеризується захопленням професією вчителя в старших класах, любов'ю до окремих предметів; навчання на цьому факультеті – результат захоплення педагогікою. **Низький рівень** – це рівень, коли студента приваблює на факультет розмаїття предметів або спрямувала порада родичів. **Відсутність професійної спрямованості** – рівень, коли студенти не думали про професію вчителя, а вступили на факультет тому, що не вступили до інших ВНЗ [1, 274–275].

Найбільшу соціальну цінність має ідейно витримана професійна спрямованість. Як властивість особистості, вона впливає на мотиви та ефективність діяльності в цілому.

Формувати професійну спрямованість у студентів – значить зміцнювати у них позитивне ставлення до майбутньої професії, інтерес, нахили і здібності до неї, прагнення удосконалювати свою кваліфікацію після закінчення ВНЗ, розвивати ідеали, погляди, переконання, формувати престиж професії.

Позитивні зміни у змісті професійної спрямованості проявляються в тому, що зміцнюються мотиви, пов'язані з майбутньою професією: прагнення гарно виконувати свої ділові обов'язки, показати себе компетентним, вправним спеціалістом, ростуть домагання успішніше розв'язувати складні навчальні питання, задачі, посилюється почуття відповідальності, бажання досягти успіху в роботі.

Разом з розвитком свідомого ставлення до суспільного обов'язку, до себе, своїх прагнень, почуттів змінюється зміст професійних мотивів: одні оцінюються як істотно важливі, інші – як небажані.

Зустрічаються випадки регресу професійної спрямованості (під впливом несподіваних труднощів у навчанні та інших причин). Знижується її суспільний рівень, слабшають ділові мотиви, з якими прийшов студент до ВНЗ тощо.

Сполучення таких характеристик студентів, як мотивація вибору професії, ціннісні орієнтації у професійній сфері, уявлення про професію і соціальні установки на продовження освіти, дозволило виявити типи студентів за рівнем професійної спрямованості:

1. Студенти з тривалою професійною спрямованістю, які зберігають її до кінця навчання. Вона зумовлена високоморальними принципами обґрунтування вибору професії, чітким уявленням про неї. Орієнтація у професійній сфері пов'язана із привабливістю змісту професії, її відповідністю здібностям, високим суспільним значенням. Ці студенти характеризуються високим рівнем активності.

2. Студенти, для яких неприйнятний компроміс між негативним ставленням до професії та продовженням навчання у ВНЗ; вони остаточно не визначились у своєму ставленні до професії. У більшості з них вибір професії не має чітко вираженої професійної мотивації і немає достатньо повної інформації про професію. Головна орієнтація у професійній сфері пов'язана з соціальними можливостями, що надає професія, з можливостями широкого застосування її і професійного просування. Для більшості студентів другого типу неприйнятний компроміс між негативним ставленням до професії та продовженням навчання у ВНЗ. Тому активність цих студентів характеризується непостійністю, чергуванням спадів та підйомів.

3. Студенти з негативним ставленням до професії. Мотивація їхнього вибору зумовлена, як правило, загальними соціальними цінностями вищої освіти, їхній рівень уявлення про професію низький. Лише третина з них вважає, що можна продовжувати навчання у ВНЗ, маючи негативне ставлення до обраної професії. Але ця установка не реалізується в їхній поведінці, вони завершують освіту морально неготовими до успішної творчої професійної діяльності. Показники активності студентів цього типу невисокі й нестійкі [1, 276–277].

У нинішніх студентів головним мотивом вибору професії є майбутня матеріальна забезпеченість. Лише невелика кількість людей обирає професію за покликанням, власним уподобанням.

Вступивши до ВНЗ, студент постійно займається суспільною, змістовною діяльністю, в якій певною мірою формуються і проявляються професійні мотиви і професійна спрямованість особистості. Нерідко під час навчання виникають і розвиваються кілька нових форм спрямованості. Наприклад, студент навчається в авіаційному інституті, але в нього з'явився інтерес до живопису чи музики, до спорту чи художньої самодіяльності. Очевидно, що нові форми спрямованості не повинні ставати провідними, якщо студент не змінює професію.

Неодмінною передумовою успішного формування професійної спрямованості є вивчення змін її змісту і структури в процесі навчання і виховання студентів. Це вивчення пов'язане з визначенням показників цих змін: які цілі раніше ставив і ставить зараз студент, як він виявляє себе в різних видах діяльності, яке його ставлення до професії, інтереси, установки, ідеали тощо. Потрібно зауважити, що

професійна спрямованість не завжди корелює з успішністю (у студента з гарною успішністю може не доставати професійних устремлінь) або з суспільною активністю.

Для вивчення професійної спрямованості студентів може стати в пригоді їхня самооцінка на різних ступенях розвитку професійно важливих якостей. Точність і адекватність самооцінки цих якостей визначається характером уявлень про майбутню професію. Вивчення професійної обізнаності, з'ясування знань про ті якості, яких вимагає обрана професія, і тих, які студент знаходить в себе, виявлення ставлення студентів до спеціалістів цієї професії дають змогу визначити зміни у професійній спрямованості майбутніх фахівців [1].

Розвиток і формування професійної спрямованості студентів залежить від їхньої успішності. Порівняння показників навчальної мотивації студентів з високою та низькою успішністю допомогло виявити в них різницю у структурі мотивів. Для сильних студентів провідними є такі мотиви: прагнення стати висококваліфікованими спеціалістами, успішно захистити дипломний проект, добре навчатись, не пропускати заняття, отримувати схвальне ставлення з боку викладачів та інтелектуальне задоволення.

У слабких студентів більш виражені такі мотиви: бажання втриматися на факультеті, постійно одержувати стипендію, вивчати предмети тільки в межах навчального плану і програм, виконувати тільки те, чого вимагають викладачі, здобувати схвалення з боку батьків. Відтак, неважко помітити, що навчальна мотивація сильних студентів спрямована в основному на досягнення кінцевих цілей навчальної діяльності, що сприяє формуванню й укріпленню в них стійкішої професійної спрямованості. У слабких студентів навчальні мотиви, спрямовані на поточні умови навчальної діяльності, мають більш ситуативний характер і тому не можуть позитивно впливати на формування високого рівня професійної спрямованості, тобто підвищення успішності студентів є передумовою формування у них професійної спрямованості особистості.

Шляхи формування професійної спрямованості особистості студента – це, передусім, пояснення, застосування переконання для впливу на процес усвідомлення цілей та значення обраної студентами професії, вимог, які вона ставить перед людиною [1, 282].

Необхідно переконувати в перспективах оволодіння професією, навіювати впевненість у перспективності майбутньої роботи, демонструвати виробничі й естетичні сторони професії, її творчий характер.

Інший шлях – організація діяльності, навчання, громадської роботи студентів з урахуванням вимог майбутньої професійної діяльності.

Професійна спрямованість набуває потрібних рис в діяльності, котра за змістом і умовами свого здійснення психологічно й фактично наближена до діяльності спеціаліста після закінчення ВНЗ. Мова йде про моделювання професійної праці (її задач, стилю, способів, мотивів), створення умов, у яких студенти на основі здобутих знань, досвіду, якостей тренуються успішно виконувати функції спеціалістів зі свого профілю.

Навчальна діяльність студентів є засобом їхнього професійного становлення. Відповідно успішність, з якою здійснюється навчальна діяльність, впливає на рівень їхньої професійної підготовки, включаючи і розвиток професійної самосвідомості. Проблема розвитку професійної самосвідомості малодосліджена, і вивчення особливостей протікання цього процесу в період підготовки спеціаліста у ВНЗ має важливе значення як для практики, так і для психологічної теорії професійного навчання і виховання. Вивчення особливостей розвитку професійної самосвідомості студентів на прикладі педагогічної спеціальності було проведене В. Саврасовим. На його думку, розвиток професійної самосвідомості майбутнього вчителя визначається впливом двох головних чинників. Один з них пов'язаний з процесом засвоєння студентами професійних цінностей, поняттєвого і концептуального апарату дисциплін психолого–педагогічного циклу, в термінах котрих можуть бути усвідомлені властивості й особливості власного Я як професійно значимі. Другим чинником розвитку професійної самосвідомості є власне педагогічна діяльність у період проходження педагогічної практики, під час якої проявляються, об'єктивізуються для інших і для себе професійно важливі властивості й особливості майбутнього вчителя [11, 384].

До введення безперервної педагогічної практики процес професійної підготовки вчителя у педагогічних ВНЗ був таким, що вплив цих двох головних чинників був розведений у часі [11, 385]. У зв'язку з цим можна говорити про два етапи розвитку професійної самосвідомості. Перший етап слід віднести до періоду навчання на перших трьох курсах, коли відбувається вивчення і засвоєння дисциплін психолого–педагогічного циклу, другий – до періоду навчання на старших (IV і V) курсах, коли студенти оволодівають педагогічною діяльністю у процесі педагогічної практики [11, 385].

Позитивне ставлення до професії виявляється в інтересі до неї. Процес вибору професії починається з виникнення професійних інтересів, котрі в ході розвитку формують спрямованість на певний рід діяльності і пов'язаний із нею спосіб життя.

Формування професійних інтересів у ВНЗ досягається шляхом пояснення цілей та значення обраної професії, залучення студентів до виготовлення посібників з предмета, поглибленого вивчення теоретичних питань на стажуваннях, практичних заняттях тощо [1, 286].

Необхідно відзначити, що хоча яскраві враження і новизна фактів, обставин впливають на інтерес до професії, але вони не є головними у його розвитку. Важливішим є осмислення значення занять, самостійна розумова діяльність студентів, оволодіння знаннями. Коли студент відчуває задоволення від пізнання нового матеріалу, вирішення проблемного питання, розв'язування складної задачі, у нього розвивається діяльнісний пізнавальний інтерес та інтерес до своєї професії.

У професійному вихованні потрібно зважати на групи студентів з ослабленим інтересом до майбутньої трудової діяльності і будувати роботу з ними, спираючись на позитивну мотивацію навчальної діяльності, забезпечуючи через неї розвиток професійного інтересу.

Шляхом залучення до тих видів діяльності, у ході яких виробляються потрібні якості, а також через внутрішню протидію інтересам, бажанням, потребам, котрі є неприйнятними в майбутній професійній діяльності, студент, на основі почуття відповідальності, може сам формувати в собі професійну спрямованість особистості.

Самовдосконалення особистості – це складний вид діяльності, і воно буде успішним лише за певних умов. У ВНЗ потрібно організувати роботу з урахуванням цих умов, основні з яких є:

1. Усвідомлення студентами потреби професійного самовиховання.
2. Знайомство з професіограмою своєї спеціальності.
3. Володіння методикою самовиховання.
4. Наявність практичної діяльності, яка викликає у студентів потреби засвоювати професійні знання, уміння і навички.
5. Використання не лише індивідуальних, а й колективних форм організації самовиховання.
6. Систематичність і послідовність роботи над собою.
7. Допомога і контроль у процесі цієї діяльності [1, 287–288].

Велику роль у зміцненні професійної спрямованості студентів відіграє участь у науковій роботі. Неодмінною умовою підготовки спеціалістів високого класу стає участь у студентських наукових товариствах, конструкторських бюро, виконання ними дипломних робіт. Не кожний випускник стане вченим, але навичками дослідницької роботи мають оволодіти всі.

Приклад викладачів, їхнє ставлення до професії теж є важливими чинниками формування професійної спрямованості студентів.

Вельми актуальною й ефективною формою навчання в системі підготовки майбутнього вчителя, формування його професійної спрямованості є ділова навчальна гра. Попередня підготовка конспекту уроку з наступним проведенням його у студентській аудиторії хоча й не створюють умов учнівського класу, проте привчають майбутнього вчителя до його ролі, формують комунікативні навички й уміння: керувати аудиторією, уважно слухати відповіді «учнів», ставити доречні запитання до класу, правильно реагувати на «очікувані відповіді» [9,145].

Для того, щоб студенти–філологи, котрі навчаються у педагогічних ВНЗ, стали гарними фахівцями, вони повинні бути обізнані з тими вимогами, котрі у різний час ставилися до професійної майстерності учителя–словесника. Зокрема, О. Мазуркевич відзначав, що важлива роль у вихованні учнів засобами літератури належить вчителю, який повинен прищепити їм любов до неї.

Проблему педагогічної майстерності учителя–словесника досліджували В. Острогорський, Т. Бугайко та Ф. Бугайко, Г. Гуковський, Н. Кузьміна, О. Мазуркевич, Є. Пасічник тощо.

Невичерпно багатий матеріал дає вчителю художня література для формування найблагородніших рис характеру сучасної людини, писав О. Мазуркевич (1913 – 1995) у праці «Високе покликання вчителя літератури» (1968). Підвищення виховної ролі літератури в школі ставило і ставить перед учителями вимогу забезпечувати високу майстерність проведення уроків і позакласних занять, використовуючи всі можливості методики.

Педагог–літератор, як скульптор, ліпить, шліфує і відточує нову людину. Головне – уміти розкривати красу художнього слова, навчати школярів сприймати і відчувати його. «Літературні герої виходять з книги і продовжують своє життя пліч–о–пліч з тими, кого виховували» [2, 18]. О. Мазуркевич відзначав цю закономірність, бо через літературу життя владно входить у школу, в серця й уми юних її вихованців, утверджує в них високі моральні переконання, прекрасні виявлення почуттів і діянь, благородні й світлі естетичні ідеали, розкриває красу людської душі. І саме про це,

на думку науковця, мають дбати вчителі під час вивчення мистецтва слова. Справжня творчість, майстерно розкрита словесником у школі, несе в серце й розум людей цілу гаму, повну гармонію краси і величі Людини, її душі й діяння, людського життя.

У своїх працях О. Мазуркевич регулярно наголошував на підвищенні виховної ролі літератури в школі (проблемі, актуальній і нині), котре означало передусім вимогу проїняти її вивчення духом сучасності, спрямувати на формування в учнів світогляду, на розвиток свідомості, утвердження переконань.

Для того, щоб урок літератури дав педагогічний ефект, щоб він надовго залишив слід у свідомості учнів, учитель має навчити їх відчувати літературу як мистецтво. Проте найважливіше завдання літератури як шкільного предмета – не саме тільки посилення естетичної сприйнятливості учнів, а насамперед їхнє моральне виховання в єдності з естетичним вихованням.

Основне на уроці літератури – художній твір з усім багатством поставлених у ньому проблем, втілених у його образах думок, почуттів, моральних оцінок, відзначав О. Мазуркевич. Читаючи і роздумуючи над твором, проникаючи в глибину слова письменника, діти знаходять свій життєвий дороговказ, навчаються розуміти сучасність, правильно оцінювати події, дорожити надбаннями народу. У кожному творі, що вивчається в школі, треба знайти важливе й цікаве для сучасного учня, що допоможе йому розібратися у проблемах сьогодення або краще зрозуміти минуле і глибше осягнути історичну дійсність через художнє її відображення, мистецьке пізнання.

Дослідник наголошував, що на кожному уроці вчитель літератури має відкривати дітям скарби мистецтва слова, зміцнювати в їхніх серцях любов до правди і добра, осуд кривди і зла, виховувати в них якості нової людини. У цьому й полягає зв'язок із сучасністю, життєвість викладання літератури в школі, патріотичне виховання.

Учитель літератури повинен брати на своє озброєння мистецтво слова і мистецтво звуків, фарб, ліній і нести на урок художній твір чи картину не просто як ілюстрацію, а як могутній засіб специфічного, образно-емоційного розкриття тієї історичної дійсності, факти якої відтворило нерозривно пов'язане з життям народу мистецтво [2, 25].

Незмірно високим є покликання вчителя літератури. Учителя літератури, як і творця її, ніщо не може замінити – ніякі технічні засоби, ніяка автоматика, електроніка чи кібернетика, писав О. Мазуркевич ще наприкінці 60-х років минулого століття. «Хоч яку допомогу вони йому подавали б, та донести ідеї в образах з поетового серця і розуму до серця і розуму своїх вихованців, сформувати душу і свідомість людини, ідейно озброїти і загартувати її, морально звеличити, естетично збагатити, творчо наснажити може тільки він – Учитель, Митець, Людина» [2, 38].

Новаторською на той час була думка О. Мазуркевича про те, що крізь призму діяльності учня необхідно переосмислити саму структуру навчально-виховного процесу, перейти до вирішення проблеми розвитку та реалізації творчих здібностей кожного школяра. Творчу діяльність учителя-словесника характеризує відмова від стереотипів. Творчий підхід до процесу навчання означає відхилення авторитарної педагогіки, утвердження демократизму й гуманізації. Все це відповідає суті нової концепції літературної освіти, покликаної духовно формувати людину.

Новий підхід до розв'язання завдань формування нового суспільства, а в ньому – нової людини, полягає передусім у “духовному виявленні” особистості, до чого покликані нині педагогічна теорія і шкільна практика в нероздільній їх взаємодії.

У співдружності вчителя й учня розширюється діапазон вільного творчого мислення, духовного відчуття і свідомого визнання. Створюється атмосфера радості спілкування, а звідси – радості самого життя.

Розкутість учителя, оновлення навчальних програм, вивільнення від директивних приписів відкриває вчителю й учням простір для справжньої творчості, за власним переконанням, на поклик розуму і серця. А це спонукає до серйозних наукових пошуків – знахідок.

Спосіб викладання української літератури має забезпечити умови для духовного самовдосконалення, самореалізації й самоутвердження дитини. Учитель літератури має будувати педагогічний процес не за принципом інформаційного повідомлення від суб'єкта до об'єкта у жанрі монологу, а за принципом діалогу, полілогу із застосуванням імпровізації. Важлива умова при цьому – ціннісно-сміслова рівність учителя й учня.

Одним з важливих принципів методики викладання української літератури, зауважував О. Мазуркевич, є психологізація навчання, яка полягає в розумінні істотних відмінностей між психікою дитини і психікою зрілої людини.

Не менш важливим для вчителя словесності є принцип активності учня. Його знання, розумовий, духовний та культурний розвиток повинні спиратися на власні зусилля.

Учитель ні на крок не повинен відставати від життя, навпаки – бути на найвищому щаблі сучасності. О. Мазуркевич писав про потребу постійного підвищення культурного рівня педагога, а також зміцнення зв'язків з наукою. Учитель–словесник завжди повинен дбати про реалізацію основної функції літератури (бути підручником життя) і формувати мистецький світогляд, виховувати свідомість юнаків і дівчат, відкриваючи для них світ прекрасного, високі і глибокі почуття.

Тільки учитель, який усе життя вчиться, прагне “до самого джерела” і свою любов до дитини поглиблює знаннями науки для її розвитку, працює творчо і “згуртовує навкруг себе живий організм “школи безперервної творчості”, – здатний, втілюючи в життя концепцію національної школи, забезпечити єднання національного й загальнолюдського не лише в системі літературної освіти, а й в усьому навчально–виховному процесі, формуванні особистості громадянина незалежної України на природному і плідному ґрунті рідного слова [3, 11].

Отже, формування професійної спрямованості у студентів передбачає розширення і поглиблення їхньої обізнаності про свою майбутню спеціальність, посилення професійних мотивів, практичне виконання професійних задач. У професійній спрямованості особистості виражається позитивне ставлення до професії, нахил та інтерес до неї, бажання удосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні й духовні потреби, займаючись працею, пов'язаною зі своєю спеціальністю. На формування професійної спрямованості впливає успішність студента, а також причини, з яких він вступив до вищого навчального закладу. Передумовою успішного формування професійної спрямованості є вивчення змін її змісту і структури під час навчання студентів.

Основним у формуванні професійної спрямованості є бажання студента займатися майбутньою професією і оволодіти нею якомога краще. Студент повинен навчатися із задоволенням, а не з примусу родичів, знайомих, викладачів. Саме такі студенти стають гарними фахівцями і створюють інтелектуальну еліту нації.

Ставлення до вчителя – чинник активності учнів на уроках. Педагог повинен формувати риси характеру сучасної людини, відкриваючи учням на кожному уроці скарби мистецтва слова. Вчителя літератури не замінити технічними засобами, автоматикою, електронікою. Він не повинен ні на крок відставати від життя, бути наполегливим у досягненні мети, поєднувати працю за покликанням з любов'ю до дітей, глибокими знаннями, високою майстерністю, творчим натхненням.

Література

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
2. Мазуркевич О.Р. Высоке покликання вчителя літератури. – К.: Радянська школа, 1968. – 40 с.
3. Мазуркевич О.Р. За рідне слово в рідній школі: На шляху становлення методики української літератури. – Київ, Херсон, 1995. – 207 с.
4. Мазуркевич О.Р. Література в умовах реформи школи // Методика викладання української мови та літератури. Республіканський науково–методичний збірник. Вип.10. – К.: Радянська школа, 1985. – С. 3–19.
5. Мазуркевич О.Р. Нариси з історії методики української літератури. – К.: Радянська школа, 1961. – 375 с.
6. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 302 с.
7. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. С.И. Самыгина.. – Ростов–на–Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
8. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – Москва: Экмос, 1999. – 352 с.
9. Слєпкань З.І Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. – К.: Вид-во НПУ, 2000. – 210 с.
10. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. – М.: Аспект–Пресс, 1995. – 271 с.
11. Якунин В.А. Педагогическая психология. – Санкт–Петербург: Полиус, 1998. – 639 с.

Резюме

В статтє рассмотрено содержание профессиональной направленности личности, предпосылки и пути её формирования, а также требования к профессиональному мастерству учителя литературы, сформулированное в свое время первым академиком в отрасли методики преподавания украинской литературы А.Р.Мазуркевичем.

Ключевые слова: содержание профессиональной направленности, требования к профессиональному мастерству, уровни профессиональной направленности.

Summary

The article deals with the professional orientation of the personality, conditions and ways of its forming as well as demands to professional skills of the literature teacher suggested by the first academician O. Mazurkevych in the field of teaching the Ukrainian literature.

Key words: professional orientation content, professional skills requirements, professional orientation levels.

УДК 373

Л.М. Артюшкіна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ДИТИНИ–СИРОТИ В ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті розкрито авторська позиція щодо правового аспекту проблеми захисту прав дітей–сиріт та необхідності підготовки соціальних педагогів інтернатних закладів до здійснення зазначеної діяльності в процесі підвищення їх кваліфікації.

Ключові слова: захист прав дітей–сиріт, соціальна педагогіка, інтернатні заклади, підвищення кваліфікації.

У наш час в Україні спостерігається спалах інтересу до такої незвичної для вітчизняного суспільства проблеми, як права дитини. Висунення її на перший план політичного, педагогічного і соціального життя зумовлено кількома причинами. Перша з них – рух українського суспільства й, відповідно, суспільної думки до громадянського, відкритого, європейського суспільства, що передбачає зацікавленість усієї спільноти наболілими питаннями. Ці питання вирішуються не тільки колегіально і закрито, а всебічно обговорюються, стають предметом дискусій, міркувань широкого суспільного загалу, громадських асоціацій, груп, об'єднань.

Друга, не менш важлива, причина актуалізації зазначеної проблеми – це сучасне становище дітей в Україні, а особливо дітей–сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються в державних інституціях опіки. Сьогодні педагогіка, психологія, соціологія нагромадили значний емпіричний матеріал, що підтверджує соціопатологію дітей, які зростають у специфічних умовах державних інтернатних закладів. Тому соціальний статус дитини, способи її життєдіяльності, стосунки з дорослими, перебувають якщо не в центрі уваги суспільства, то, принаймні, усвідомлюються як проблеми, що потребують якнайшвидшого розв'язання [1, 2, 3].

Третя причина – зміни у ставленні до дітей, до культури дитинства, до внутрішнього світу дитини, її інтересів, запитів, побажань, які з'явилися останнім часом. Воно відображає дитиноцентричні, гуманістичні підходи, які захищають самотність і неповторність дитинства. Це передбачає перегляд багатьох психолого–педагогічних аспектів розвитку дитини, діяльності інституцій щодо її виховання, а також засобів, методів і форм виховання.

Проблему прав дитини ми розуміємо як складну, інтегровану, багаторівневу, яку необхідно розглядати в різних контекстах, до яких ми відносимо соціологічний, правовий, культурологічний, етнологічний, демографічний, історичний, педагогічний.

Правовий контекст проблеми дитинства охоплює коло прав та обов'язків дитини, притаманних цьому періоду життя. Саме ж дитинство постає як суспільний, соціальний феномен. При цьому сутність правового контексту проблеми прав дитини полягає у законодавчому закріпленні правил, норм, стандартів і вимог до організації її життєдіяльності в суспільстві.

Зазначений нами контекст наповнюється реальним змістом тільки по відношенню до конкретної категорії дітей, до якої відносяться і діти–сироти. Статистика свідчить про складне становище цих дітей, що викликає стурбованість збільшенням їх кількості [3, с.117]. Ми відносимо їх до групи соціального ризику і розглядаємо як найменш захищену категорію населення.

Нове бачення феномену дитинства знайшло своє відображення у Конвенції ООН про права дитини (1989 р.), яка стала базовим документом у сфері захисту прав та інтересів дітей. Хоча юридично Конвенція закріпила за дітьми певні права у різних сферах суспільного життя, проте це не забезпечило цілковитого їх дотримання. Ситуація у сфері захисту прав дітей–сиріт в Україні є неоднозначною. Держава, зі свого боку, подбала про створення національних механізмів захисту прав дітей означеної категорії. Але в той же час, аналіз наявних умов утримання та виховання в

інтернатних закладах дітей–сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, свідчить про порушення цілого ряду вимог Конвенції ООН, зокрема в питаннях якнайкращого забезпечення інтересів дитини (стаття 3); виживання та здорового розвитку дитини (стаття 6); права на збереження індивідуальності (стаття 8); втілення в життя всіх необхідних законодавчих, адміністративних, соціальних та просвітницьких заходів з метою захисту дитини від усіх форм фізичного та психічного насильства, образи чи зловживань (стаття 19); сприяння фізичній, психологічній реабілітації та соціальній інтеграції дитини, яка стала жертвою різних видів експлуатації чи зловживань, катувань або жорстоких, примусових видів поведінки і покарання (стаття 39); використання належних засобів з метою широкого інформування про принципи і положення Конвенції дорослих і дітей (стаття 42) та ін.

За даними соціологічних досліджень вихованці інтернатних закладів недостатньо поінформовані про гарантовані їм права, що стає суттєвою перешкодою на шляху вироблення активної суспільної позиції щодо реалізації себе та своїх прав у житті [4, с.34].

Складність становища дітей–сиріт полягає насамперед у викривленні процесів соціалізації і виступає наслідком порушення норм, стандартів і вимог до організації їх життєдіяльності в інтернатному закладі. Ця соціальна депривація проявляється у різних соціальних проблемах і девіаціях, які чекають на дітей у майбутньому. Підвищення інтересу до проблеми цієї категорії дітей відображено у результатах досліджень з теорії правового захисту дітей Л.С. Волинц, І.В. Пеші, І.Д. Зверєвої, П.Д. Павльонка, А.М. Нечаєвої, В.М. Оржеховської, А.Й. Капської, М.В. Шакурової та інших науковців.

Вирішення зазначеної проблеми ми пов'язуємо з діяльністю соціального педагога інтернатного закладу. Відповідно до кваліфікаційної характеристики цього фахівця, охоронно–захисна функція, в межах якої здійснюється захист прав клієнтів, виділена як одна з пріоритетних, базових функцій.

Разом із цим аналіз теоретичних досліджень дає змогу стверджувати, що проблема підготовки соціальних педагогів до правового захисту дітей–сиріт у школі–інтернаті ще мало досліджена. Виникають протиріччя між необхідністю здійснення захисту прав вихованців інтернатного закладу та недостатньою розробленістю технології реалізації цього процесу, між необхідністю підготовки соціальних педагогів до реалізації охоронно–захисної функції в інтернатному закладі та як недостатнім визначенням змісту такої підготовки, так і її відсутністю в процесі навчання майбутніх соціальних педагогів в системі вищих навчальних закладів. Все вище зазначене обумовлює необхідність забезпечення зазначеної підготовки в процесі підвищення кваліфікації соціальних педагогів інтернатних закладів.

Під *соціально–педагогічною діяльністю по захисту прав дітей–сиріт* ми розуміємо такий різновид професійної діяльності соціального педагога інтернатного закладу, який спрямований на надання правової допомоги дитині в процесі соціалізації, засвоєння нею соціокультурного досвіду на основі тієї чинної законодавчої бази, що діє на даний момент у державі. Слід зазначити, що така діяльність є завжди адресною, направленою на конкретну дитину, на вирішення її індивідуальних проблем, що виникають у процесі інтеграції дитини в суспільство, тобто її соціалізації як під час перебування в інтернатному закладі, так і під час входження в доросле самостійне життя.

Для успішної її реалізації фахівець має обирати і здійснювати механізми захисту прав дітей–сиріт; у нього мають бути сформовані повноцінні правові знання щодо міжнародного та національного законодавства, захисту і підтримки клієнтів, правової бази професійної діяльності. Соціальний педагог має вміти організовувати правове виховання дітей–сиріт, яке б сприяло вдосконаленню правової культури кожного вихованця. Саме на соціального педагога покладена місія, яка раніше не мала місця в освітніх закладах – бути гарантом прав та інтересів дітей.

З метою формування професійної компетентності соціальних педагогів у сфері забезпечення та захисту прав дітей–сиріт – вихованців інтернатних закладів, нами запропонований спецкурс «Основи правового захисту дітей–сиріт», розрахований на 12 годин. Програма курсу складена в обсязі, необхідному для: засвоєння соціальними педагогами гуманістичних основ сучасної освіти та виховання; осмислення цінності прав та свобод людини, прав дитини у громадянському суспільстві; визначення ролі та місця законних представників дитини та спеціалістів по захисту дитинства у забезпеченні прав та законних інтересів дітей–сиріт.

Завдання спецкурсу:

- засвоїти знання у галузі прав людини і дитини;
- оволодіти правозахисними методиками;
- підготувати соціальних педагогів до формування правової компетенції вихователів і

вихованців інтернатних закладів.

У результаті засвоєння курсу соціальні педагоги повинні **мати уявлення:**

- про основні нормативно-правові документи у сфері прав людини та дитини;
- про сучасні концепції щодо прав людини;
- про міжнародні та вітчизняні стандарти у сфері прав людини та дитини;
- про методологію, зміст та методи навчання в галузі громадянської освіти;
- про специфіку соціально-педагогічної діяльності щодо захисту прав дітей-сиріт та дітей,

позбавлених батьківського піклування;

знати:

- основні міжнародні документи у сфері захисту прав дітей;
- вітчизняні законодавчі та нормативно-правові акти щодо забезпечення прав дітей та дітей-сиріт;
- особливості соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на захист прав дітей-сиріт;

уміти:

- використовувати нормативні документи щодо прав дитини-сироти в процесі розв'язання практичних завдань;
- планувати та проектувати соціально-педагогічну діяльність з виховання дітей-сиріт у галузі громадянської освіти;
- організувати та здійснювати на практиці різні форми правової освіти вихованців інтернатних закладів та їх вихователів.

Пропонуємо орієнтовний зміст програми спецкурсу.

Зміст програми спецкурсу

1. Соціальний контекст освіти з прав дитини (1 година)

Забезпечення прав дитини як загальнолюдський пріоритет. Соціальна інфраструктура України у галузі прав дитини. Актуальність освіти щодо забезпечення прав дитини. Психолого-педагогічні умови забезпечення прав дітей у суспільстві та освітніх закладах. Необхідність розвитку механізмів захисту прав дітей.

2. Права дитини. Історичний контекст (1 година)

Феномен дитинства: історичний, соціальний і правовий аспекти. Права дитини: історичний екскурс. Сучасні концепції виховання. Вітчизняні традиції сприйняття феномена дитинства й культури виховання. Рішення соціально-економічних проблем дітей в умовах системних змін в українському суспільстві. Соціальна адаптація дітей в умовах сьогодення.

3. Права дитини. Міжнародні стандарти (1 година)

Концепція прав людини: минуле й сьогодення. Поняття прав людини. Права людини і правовий статус особистості.

Основа прав людини: гідність людини – фундаментальна основа її прав і свобод; гуманізм; свобода, відмінність від уседозволеності, межа свободи; свобода як право вибору й відповідальність за цей вибір; рівність прав і можливостей; справедливість і рівність; дискримінація і її види.

Основні права людини. Система прав і свобод людини; особисті (цивільні права); політичні права; економічні, соціальні й культурні права. Відмінність прав дитини від прав дорослих. Сучасне розуміння прав дитини. Міжнародні стандарти в галузі прав дитини. Поняття «дитина в міжнародному праві». Загальна декларація з прав дитини. Конвенція ООН про права дитини.

4. Українські стандарти в галузі прав дитини (1 година)

Поняття «дитина» в українському законодавстві. Особливості національного законодавства щодо економічних, громадянських, політичних, соціальних, культурних прав дитини.

Правове регулювання становища дітей. Правові колізії. Розвиток сімейної політики в Україні.

Права дитини в родині. Права дитини в освіті. Права дитини в суспільстві.

5. Захист прав дитини (2 години)

Можливості й механізми захисту прав людини. Правозахисні методики й технології. Конфлікт прав.

Міжнародний захист прав людини. Захист прав людини за допомогою механізмів ООН. Європейська система захисту прав людини. Права людини в сучасній Україні. Українські правозахисні організації.

Механізми захисту прав дитини. Міжнародний захист прав дитини. Рух за права дітей: міжнародний та національний рівні. Діяльність держави та громадських організацій по захисту прав дітей. Правозахисні методики й технології.

Права, обов'язки й відповідальність учасників соціально-педагогічної взаємодії: права, обов'язки й відповідальність неповнолітнього; права, обов'язки й відповідальність батьків; права, обов'язки й відповідальність працівників освітніх установ; нормативні джерела.

6. Специфіка соціально-педагогічної діяльності щодо захисту прав дітей-сиріт (4 години)

Захист прав дитини через позбавлення батьківських прав. Судовий захист прав дитини. Захист інтересів сім'ї і прав неповнолітніх. Відновлення в батьківських правах. Реформування системи профілактики соціального сирітства в Україні.

Опіка й піклування; усиновлення (удочеріння); прийомна сім'я (проміжні форми життєпорядкування дитини, що забезпечують розвиток патронату в Україні – патронатна родина, сімейно-виховна група). Організація життєдіяльності дитини, позбавленої батьківського піклування в дитячих будинках і школах-інтернатах.

Соціально-педагогічний захист прав на виховання дітей у сім'ї. Соціально-педагогічний захист майнових прав вихованців школи-інтернату. Соціально-педагогічний захист прав дітей-сиріт на охорону здоров'я, розвиток здібностей. Захист прав неповнолітніх на участь у трудовій діяльності.

7. Роль соціального педагога у вихованні правової культури суб'єктів соціально-педагогічної взаємодії (2 години)

Сутність, мета і принципи правового виховання. Правосвідомість, правова культура підлітків. Організація правового виховання в інтернатному закладі. Особливості становлення правового поля особистості. Впровадження нових освітніх технологій у масову практику інтернатних закладів. Основні підходи до здійснення громадянсько-правової освіти в інтернатах. Створення умов для засвоєння вихованцями спеціальних знань, формування вмій і навичок, придбання ними позитивного соціального досвіду, а також розвитку в них базових соціальних компетентностей. Профілактика правопорушень неповнолітніх вихованців інтернатних закладів.

Методики та технології відновлення порушених прав дітей. Розробка концептуальних основ та проектування програм правової освіти, їх реалізація соціальним педагогом інтернатного закладу.

Література

1. Волинець Л.С. Права дитини в Україні: – К.: Логос, 2000. – 74 с.
2. Голковська З.В., Жданюк Т.Л. Права дитини – права людини. Інформаційно-методичний посібник. – К.: Міжнародна Ліга прав дітей та молоді, 1999. – 94с.
3. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2005р. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2006. – 233 с.
4. Діти України про свої права. Попередні результати соціального опитування дітей віком від 9 до 17 років. К.: Центр «Соціальний моніторинг» / ЮНІСЕФ, 2000. – 98с.

Резюме

В статтє раскрыта авторская позиция относительно правового аспекта проблемы защиты прав детей-сирот и необходимости подготовки социальных педагогов к этой деятельности в процессе повышения их квалификации.

Ключевые слова: защита прав детей-сирот, социальная педагогика, интернатные заведения, повышение квалификации.

Summary

The article describes the author's attitude to the legal aspect of the problem of the orphans rights protection and necessity of preparing the social teachers to such activity in the process of rising their qualification.

Key words: orphans rights protection, social pedagogics, boarding schools, inservice training.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКІВ

У статті висвітлено деякі шляхи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до вивчення рівнів сформованості у підлітків естетичного світосприйняття; представлено педагогічну технологію формування естетичного світосприйняття підлітків у процесі вивчення природничих дисциплін.

Ключові слова: соціокультурна і природнича традиція, естетичне світосприйняття, естетично-ціннісні орієнтації, інтегровані курси.

Важливим завданням сучасної освіти є необхідність поєднання в ній двох ґрунтовних традицій: соціокультурної і природничої. Перша традиція пов'язана з гуманістичним ціннісно-нормативним началом, друга – із суто науковим, раціональним. Гуманізація освіти повинна гармонізувати відносини між людьми, розширити обрії світосприйняття, подолати наслідки технократичної еволюції, які призвели до відчуження людей від світу природи, її краси та неповторності. У ситуації відчуження особистості від духовно-естетичних цінностей навколишнього світу виникає духовно-світоглядна небезпека для підростаючих поколінь. Формувати в молоді прагнення жити згідно із загальними законами природи, урахувати їх у своїй щоденній діяльності можливо лише за умови вироблення глибоких переконань щодо цілісності й системності природи та її неповторної краси.

Формування в підлітків естетичного світосприйняття повинно сприяти виробленню естетично-ціннісних орієнтацій, досягненню універсального науково-гуманістичного світогляду, ствердженню ідей гуманістичного світоставлення. Розвиток естетичного світобачення пробуджує в особистості підлітка нові емоційні відтінки, збагачує естетичний смак та ідеали новими зв'язками, співставленнями, асоціаціями, поглиблює оцінки, розширює емоційні контакти і активізує досвід творчо-естетичної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що сучасні вчені приділяють велику увагу розвитку теорії та практики естетичного виховання учнів. Основи методики формування естетичної культури засобами природи та мистецтва розглянуті Н.Горобець, Л.Шаповал, Н.Яришевою, Н.Коваль, Г.Тарасенко, Л.Вовк, О.Дем'янчук, Л.Коваль, В.Кузь та ін.

Актуальними стосовно проблеми дослідження є праці М.Артеменка про природу як засіб виховання, І.Гончарова, М.Гончаренка, Л.Масол, О.Рудницької про естетичне виховання школярів засобами мистецтва та дійсності, С.Жупаніна про естетичне виховання молодших школярів засобами пейзажної лірики, Г.Тарасенко, Ж.Юзвак про роль природи в духовному становленні особистості.

Ж.Юзвак виділяє емоційний та пізнавальний компоненти естетичного сприймання природи. Учений доводить, що естетичне сприймання тренує спостережливість, стимулює мислення, розвиває вміння оцінювати та висловлювати естетичні судження. Отже, у процесі споглядання краси інтенсифікується інтелектуальний розвиток. Естетичне сприймання сприяє розвитку й емоційної сфери, бо кожне естетичне явище викликає емоції радості, захоплення, піднесення, а твори мистецтва – складні почуття, переживання [5, 40].

Г.Тарасенко вбачає мету естетичного виховання у формуванні естетичних почуттів до природи та в розвитку естетико-екологічної культури особистості. На думку автора, цей специфічний тип культури народжується внаслідок інтеграції різних підходів до природи, „мірою єдності яких є визнання морального абсолюту благоговіння перед життям” [4, 142].

Психолого-педагогічному аспекту взаємодії особистості з навколишнім середовищем присвячено дослідження Г.Пустовіта [1]. Екологічна освіта учнів і формування екоцентричного світогляду ґрунтуються на інвайроментальній парадигмі, відповідно до якої важливою умовою збереження людини як біологічного виду є перебудова еколого-естетичної свідомості. При цьому пропонується відмова від ієрархічної картини світу, орієнтування на екологічну доцільність будь-якої діяльності, додержання етичних норм [1, 54].

Певне значення у вирішенні проблеми формування естетичного світосприйняття мають дослідження А.Степанюк, які пов'язані з розробкою концепції біоцентризму, моделлю нової саморегулюючої творчої картини світу [3]. Дослідник виділяє три основних різновиди сучасного світорозуміння: матеріально-детерміноване, трансцендентальне та синергетичне. Ґрунтуючись на біоцентризмі, А.Степанюк пропонує діяльнісно-ціннісно-орієнтовану модель природничонаукової

освіти. Відповідно до неї, людина повинна прийнятися системним мисленням, перейти до рівноправного співробітництва з природою, усвідомити своє місце в ній [3, 7].

Але докорінної зміни принципів викладання природничих дисциплін у загальноосвітній школі ще не відбулося, формуванню естетичної культури та розвитку естетичної свідомості при викладанні природничих дисциплін не приділяється належної уваги.

Мета статті: висвітлити окремі шляхи підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до визначення рівнів сформованості естетичного світосприйняття підлітків; розглянути педагогічну технологію формування у підлітків естетичного світосприйняття в процесі вивчення природничих дисциплін.

Для визначення рівнів сформованості естетичного світосприйняття підлітків пропонуємо використовувати такі методи: спостереження, бесіди, логіко–статистичний аналіз творчих робіт.

Спостереження за підлітками доцільно проводити на уроках з природничих дисциплін, під час екскурсій, у позаурочний та позакласний час.

На етапі проведення екскурсії актуальним є створення умов для організації естетичного сприйняття підлітками явищ та об'єктів навколишнього середовища. Цілеспрямоване сприймання найбільш продуктивне, якщо дотримуватися таких умов:

- 1) підготовка учнів під час екскурсій та установка на естетичне світосприйняття;
- 2) створення позитивної психологічної атмосфери;
- 3) визначення творчо–естетичних завдань;
- 4) вільний вибір форм висловлення.

Приєм створення естетичних ситуацій полягає в пізнанні природного об'єкту або явища через естетичне сприймання, урахування сезонний компонент. До природних подій належать падоліст восени, перший сніг узимку, приліт птахів та пробудження природи навесні, збір ягід улітку, а також схід сонця, погодні явища, особливо рідкісні: веселка, град, паводок та ін. У підлітків, які спостерігають подібні перетворення в природі, з'являються особливі естетичні відчуття та емоції, активізується процес мислення, виникає потреба в самовираженні. Залежно від природного компоненту ми пропонуємо приклади естетичних ситуацій та можливості їх інтерпретації: *„Уявіть собі, що в погожий літній сонячний день ви опинилися в лісі та пробіраєтеся між кущами у затінку дерев. Раптом розступилися дерева і перед вами заблїстїла лісова галявина під гарячим сонячним промінням...”. Опишіть свої переживання, враження та відчуття. Які естетичні якості є в цих природних об'єктах та явищах? Як ви розумієте естетичну цінність природи рослинного світу?*

Естетичні ситуації, які створює вчитель на уроці та під час екскурсій, сприяють гармонізації навчально–пізнавальної діяльності підлітків. Це дає підставу вважати, що активність навчально–пізнавальної діяльності підлітків певною мірою залежить від їх від здатності до естетичного сприйняття дійсності. Створення естетичних ситуацій у процесі спілкування підлітків з навколишнім середовищем сприяє розвитку емоцій та почуттів, спонукає прагнення підлітків до творчості. Процес сприйняття естетичних об'єктів та явищ навколишнього світу сприяє виникненню позитивних емоцій, які є основою для подальшого формування естетичних почуттів. Водночас з розвитком емоційної сфери відбувається й розвиток інтелекту, тому що саме естетична емоція об'єднує переживання й пізнання, оцінювання та судження, за допомогою яких відбивається ставлення людини до навколишнього світу, формується естетичне світосприйняття.

Крім спостережень за підлітками під час створення естетичних ситуацій, аналізу звітів про екскурсії, щоденників естетичних вражень і спостережень, рекомендуємо використовувати творчі роботи та міні–твори на уроках з природничих дисциплін та в позаурочний час за такою тематикою:

1. „Розмова з деревом, озером, каменем, сонцем”. Описати та намалювати цей діалог, передаючи почуття кольорами (Географія рідного краю, 5 клас);
2. Що ви відчуваєте, дивлячись на зірки та на Місяць? Опишіть свої враження. Які образи виникають у вашій уяві? (Фізика, 7 клас);
3. Пригадайте яскраві моменти свого життя, коли вас вразила краса та неповторність природи (Біологія 8–9 клас, географія 8–9 клас);
4. Напишіть гімн природі (живій або неживій). Зачитайте з цього твору речення та слова, які описують звуки, вигляд об'єктів та явищ природи (Біологія 8–9 клас, географія 8–9 клас, фізика 8–9 клас).

Для дослідження естетичного світосприйняття підлітків доцільно використовувати метод логіко–статистичного аналізу творчих робіт (малюнків, творів, віршів, щоденників естетичних вражень та ін.) та мовних документів (аудіо– та відеозаписів екскурсій, уроків) [2].

Аналіз творчих робіт передбачає використання таких прийомів:

- урахування естетичних потреб, інтересів, установок у процесі естетичного сприйняття навколишнього середовища;
- виявлення естетичних емоцій по відношенню до об'єктів та явищ навколишнього світу як ознаки особистісної значущості, інтересу, яскравого враження. Оцінюється здатність до естетичного світопереживання, емоційна відкритість, глибина та сталість емоцій;
- присутність у творчій роботі естетичних оцінок як важливого показника розвиненості естетичного сприйняття; уміння виділяти естетичні ознаки природного об'єкту (неповторність, виразність форми, кольору, гармонію, величину, пропорцію, симетрію, динамічність, статичність, контраст, ритм, пластику);
- наявність естетичних уявлень, поглядів, переконань. Оцінюються елементи асоціативності, цілісності та структурності мислення, уміння відбивати у свідомості естетичну картину світу;
- наявність малюнків, нарисів, ескізів, фотографій як виявлення творчої активності підлітків;
- складання узагальнюючих таблиць, у яких зафіксовано естетичні характеристики об'єктів та явищ навколишнього світу.

Спираючись на сучасні наукові дослідження з питань розробки технологій формування творчої особистості, ми пропонуємо педагогічну технологію формування естетичного сприйняття підлітків у процесі вивчення природничих дисциплін.

Педагогічна технологія формування у підлітків естетичного сприйняття навколишнього середовища у процесі вивчення природничих дисциплін складається із змістовного, процесуального та оцінно-результативного компонентів.

Сутність змістовного компоненту полягає у поєднанні природничих та естетико-гуманітарних складових змісту природничо-наукової освіти. Практична реалізація змістовної частини методики передбачає: структурування навчального матеріалу з природничих дисциплін з метою визначення естетико-гуманітарного потенціалу та можливості інтегрованого вивчення.

Аналіз нині діючих шкільних програм з природничих дисциплін дозволяє стверджувати, що вони мають певні можливості для формування естетичного світосприйняття підлітків, у них закладено достатній естетико-гуманітарний потенціал. У розділах програмного матеріалу з природничих дисциплін ми виділяли теми, що мають значний естетико-гуманітарний потенціал і які доцільно вивчати інтегровано. При розробці структури уроку (з хімії, біології, фізики, географії) визначався естетичний фрагмент, у якому було виявлено естетико-гуманітарний потенціал, відбувалось введення в тезаурус підлітків естетичних понять і термінів. Зміст естетичного фрагменту обумовлював основні форми і методи формування естетичного світосприйняття підлітків.

Процесуальний компонент педагогічної технології формування естетичного сприйняття підлітків містить:

- завдання та етапи реалізації педагогічної технології;
- форми та методи роботи з формування естетичного сприйняття;
- характеристику діяльності учителя та учнів.

Вважаємо доцільним реалізацію наступних завдань з формування естетичного сприйняття навколишнього середовища у молодших підлітків:

У чуттєво-емоційній сфері молодших підлітків:

- формування естетичних емоцій і почуттів та закріплення їх в естетичній потребі;
- збагачення естетичних переживань молодших підлітків, розвиток емоційної культури.

У когнітивній сфері молодших підлітків:

• розвиток здатності до виділення естетичних ознак об'єктів та явищ навколишнього світу, що надає їм естетичної цінності;

- засвоєння естетичних понять.

У діяльно-практичній сфері молодших підлітків:

- розвиток навичок творчо-естетичної діяльності.

Завдання з формування естетичного сприйняття навколишнього середовища у старших підлітків:

У чуттєво-емоційній сфері старших підлітків:

- збагачення естетичних емоцій та почуттів;

У когнітивній сфері:

- розвиток здатності до естетичного оцінювання, висловлення естетичного судження;
- збагачення естетичних уявлень, поглядів, переконань;

У діяльно-практичній сфері:

- удосконалення навичок творчо-естетичної діяльності.

Формування естетичного сприйняття у підлітків навколишнього середовища у процесі вивчення природничих дисциплін реалізується на таких етапах: на першому відбувається розвиток потреби підлітків в естетичному світосприйнятті; на другому етапі у підлітків формуються навички цілісного емоційно–естетичного сприйняття навколишнього світу; на третьому – набувається досвід естетичного оцінювання; на четвертому етапі відбувається активізація творчо–естетичної діяльності підлітків.

Процес формування естетичного світосприйняття підлітків у вивченні природничих дисциплін представлено системою форм навчання та методів навчання.

До основних форм навчання ми відносимо інтегровані уроки, а також уроки з використанням активних методів навчання, серед них – уроки ділової гри, уроки прес–конференції, уроки–консиліуми, уроки–змагання, театралізовані уроки тощо. Значне місце в педагогічній технології формування естетичного сприйняття займає організація екскурсій для естетичних спостережень за явищами й об'єктами навколишнього середовища.

Серед позаурочних форм роботи – організація міжпредметних семінарів–конференцій, тренінгів, „круглих столів”, естетичних майстерень, вікторин, художньо–естетичних конкурсів, виставок тварин тощо.

Методи, які використовуються для формування у підлітків естетичного сприйняття навколишнього середовища, відбираються з урахуванням теми уроку та віку підлітків. З традиційних методів використовуються доповіді, лекції, бесіди, диспути, обговорення, робота з друкованими матеріалами, цитування, організація естетичних ситуацій, залучення до естетичної діяльності.

Ми пропонуємо систему найбільш ефективних методів для формування естетичного світосприйняття:

– *наочно–ілюстративні (фенологічні спостереження, перегляд відеофільмів та творів мистецтва);*

– *проблемно–пошукові методи (аналіз краси в живій та неживій природі, евристичні бесіди);*

– *методи художнього аналізу естетичних вражень від предметів та явищ навколишнього світу (казки–мініатюри, замальовки про красу рослин та тварин та інші творчі роботи).*

На першому етапі роботи з формування естетичного сприйняття ми розвивали потребу в естетичному сприйнятті навколишнього середовища у молодших підлітків засобами створення естетичних ситуацій та засобами бесід („Дивлюсь і відчуваю”, „Прислухаємось до звуків довкілля”, географія, 5 клас). Наприклад, уже перші уроки біології в 6 класі створюють умови для розвитку почуття прекрасного, сприяють розвитку естетичного сприйняття. Розкриваючи тему „Біологія – система наук про живу природу”, на початку уроку наводимо висловлення А.Ламартіна: „Навіть у найпрекрасніших своїх мріях людина не зможе уявити собі нічого прекрасніше, ніж природа”. Далі починаємо бесіду зі слів: „Давайте уявимо собі світ природи й замислимося над тим, без яких об'єктів та явищ ми не змогли б жити”. Бесіди–диспути дозволяють визначити суперечності в спілкуванні підлітків зі світом, стимулюють активну естетико–екологічну позицію в ставленні до навколишнього середовища.

Під час вивчення розділу „Гідросфера” (загальна географія, 6 клас) пропонуємо провести гру „Музичний калейдоскоп”, коли кожна команда пригадає пісні й вірші, у яких вживаються географічні та естетичні поняття: краса, гармонія, озеро, річка, море, протока. У ході вивчення теми „Природні зони” (7 клас, розділ „Різноманітність природи материків і океанів”) можна запропонувати підліткам написати міні–твір „Один день у арктичній пустелі”, „Мій прекрасний сон” та ін. Таки завдання розвивають естетичне світосприйняття, пробуджують творчі здібності.

Формування навичок цілісного емоційно–естетичного сприйняття навколишнього світу (*другий етап*) відбувається засобом інтегрованих уроків та завдань естетичного спрямування (пізнавально–світоглядного та емоційно–оцінного типу). Наприклад, у 7 класі – інтегрований урок з біології та геометрії „Симетрія в біології й математиці” (розділ „Тип кишковопорожнинних”, урок за темою: „Особливості будови та процесів життєдіяльності кишковопорожнинних”, форма інтеграції – спіралеподібна). Ознайомлюючись із симетрією різних видів, підлітки виходять зі сфери математичних абстракцій у життя природи, милуються проявами симетрії, співмірності, гармонійності не тільки в математиці, але й у тваринному світі. Пропонуємо замислитися над причинами, чому ці співвідношення стали домінуючими в предметах побуту, архітектурі, декоративно–ужитковому мистецтві. Узагальнюючий урок у розділі „Тварини та довкілля” (біологія, 7 клас) доцільно провести у вигляді вистави: „Музика, мистецтво, рух у біології”.

На етапі формування навичок цілісного емоційно–естетичного сприйняття пропонуємо провести під час вивчення розділу „Рослинність і тваринний світ” (Географія рідного краю, тема 6)

інтегрований урок з географії, музики, української літератури „Природа в музиці та поезії”. Мета цього інтегрованого уроку – узагальнення знань про природні явища, формування в молодших підлітків почуття прекрасного, набування емоційно–естетичного досвіду, розвиток кругозору, спостережливості. Форма інтеграції шароподібна: образи та явища природи розкриваються в літературі за допомогою художніх засобів виразності тексту, у музиці – через звуки природи, пісні, ліричні мелодії. Використання творів музичного мистецтва (Е.Григ „Ранок”, А.Вівальді „Літо”, П.Чайковський „Пори року”) та української літератури (Л.Костенко „Вже брами літа замикає осінь”; Б.Чалий „Осінь настає...”; П.Тичина „Зима”; Т.Шевченко „Ой, діброва – темний гаю!”) сприяє виникненню емоційно–естетичних переживань, активізує естетичні почуття.

На третьому етапі, коли формується досвід естетичного оцінювання, доцільно проводити навчальні природознавчі екскурсії, які теж можуть бути інтегрованими. Так, пропонуємо провести інтегровану екскурсію з біології та географії (під час вивчення розділу „Живі організми й довкілля” (біологія, 6 клас) та розділу географії „Природа і населення своєї місцевості”) з метою аналізу чуттєво–емоційного досвіду молодших підлітків та характеру пізнавальної діяльності (уміння спостерігати, надавати естетичну характеристику об’єкту чи явищу природи, допитливості, уваги). Створення естетичних ситуацій під час екскурсії сприяє розвитку емоцій та почуттів, розвиває прагнення підлітків до творчо–естетичній діяльності.

Процесуальний компонент технології містить характеристику діяльності учителя та учнів, спрямовану на формування естетичного сприйняття навколишнього середовища в процесі вивчення природничих дисциплін.

Діяльність викладача з формування естетичного сприйняття молодших підлітків провідна, але не спонукальна, спрямована на естетичну просвіту та організацію естетичної діяльності.

Діяльність учителя полягає:

- у розробці інтегрованих уроків, застосуванні активних форм і методів навчання;
- в організації естетичних спостережень під час навчальних екскурсій з природничих дисциплін;
- у створенні атмосфери творчих відкриттів: кожна тема уроку – привід для здивування, захоплення, емоційного переживання;
- в організації позаурочної діяльності учнів: роботи гуртків, естетичних майстерень, студій, проведенні виставок, презентацій, творчих конкурсів тощо;
- у діагностиці рівнів сформованості естетичного сприйняття навколишнього середовища.

Важливою умовою ефективного формування естетичного сприйняття є захоплення красою світу самим учителем, бо від цього залежить естетичне світосприйняття учнів. Велике значення має використання вчителем особистісного духовно–естетичного досвіду учнів, їх вражень. Учитель повинен допомогти підлітку розкрити яскравість, різнобарвність його почуттів. Водночас, учитель виховує поважне, толерантне ставлення до емоцій, почуттів, вражень однолітків, дорослих, захоплення кращими творчими досягненнями учнів, радість за успіхи.

Діяльність молодших підлітків полягає:

- у веденні щоденників естетичних спостережень з виконанням творчих завдань естетичного спрямування, міні–звітів про екскурсії (5–7 клас);
- в участі у роботі естетичних майстерень та у діяльності студії “Театр природи” (6–7 клас).

Діяльність старших підлітків полягає:

- в участі у діяльності студії “Театр природи”, написанні сценаріїв вистав. У діяльності творчих майстерень підлітки більш широко використовують твори мистецтва, самі знаходять музичні, твори кіно– та фотомистецтва, пейзажі відомих художників, які оспівають природу та є співзвучними їх власному естетичному світосприйняттю;
- в участі у творчих звітах та конференціях.

Таким чином, у процесі цієї роботи підлітки отримують можливість активного формування естетичного світосприйняття. Вони усвідомлюють, що естетичні ознаки й властивості навколишнього середовища повинні доповнюватись розкриттям того, як їх сприймає людина, засвоюють суб’єкт–об’єктний тип ставлення до природи. Підтримка та увага до емоцій, переживань, визнання естетичної цінності природи стає відкриттям для підлітків, сприяє самоствердженню у власних очах, особливо для тих, хто не впевнений у своїх силах.

Важливого значення при цьому набуває створення атмосфери співпраці, взаєморозуміння, оптимізму та установки на успіх у досягненні мети. Вчитель повинен розуміти необхідність не тільки дати учням знання з природничих дисциплін, але й водночас сформувати цілісне, естетичне

сприйняття світу. Він повинен володіти арсеналом педагогічних умінь та навичок для творчого використання можливостей естетико-гуманітарного потенціалу природничих дисциплін, ефективно проводити інтегровані уроки, організувати позаурочну роботу.

Підліток повинен навчитися сприймати розумом і серцем одне: кожного дня людина починає осягати зміст свого життя, коли їй вдається хоча б крок на шляху творчого пошуку, коли вона починає випробувати ні з чим не порівнянне фізичне і духовне відчуття радості з приводу створюваного нею предмета. Учень повинен знати, що усвідомлюючи свою участь у культурному збагаченні світу, людина починає розуміти зміст свого права на саме життя.

Таким чином, без цілеспрямованої, глибоко продуманої системи формування естетичного світосприйняття неможливо виховати духовно розвинену особистість з творчим ставленням до життя як до найвищої цінності. Тільки на основі сформованого загальнокультурного рівня підлітків складаються умови для розвитку естетичної свідомості, спрямованості на сприйняття та оцінку прекрасного й виразного в навколишньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у детальній розробці проблеми гуманітаризації природничих дисциплін на основі створення інтегрованих курсів, у які було б включено питання формування естетичного світосприйняття підлітків; спеціального вивчення потребує проблема розвитку естетичного світосприйняття старшокласників у процесі вивчення природничих дисциплін.

Література

1. Пустовіт Г.П. Психолого-педагогічний аспект взаємодії особистості з навколишнім середовищем. // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 53–59.
2. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности: Учеб.-метод. пособ. – Минск: Университет, 1999. – 257 с.
3. Степанюк А. Про світоглядні орієнтири сучасної молоді. // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 6–9.
4. Тарасенко Г.С. Естетико-екологічна культура вчителя як особистісний і педагогічний феномен // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 141–150.
5. Юзвак Ж.М. Естетичні фактори духовного розвитку особистості. – К.: Знання, 1999. – 115 с.

Резюме

В статье раскрыты некоторые пути профессиональной подготовки будущих учителей природоведческих дисциплин к изучению уровней сформированности у подростков эстетического мировоззрения; представлена педагогическая технология формирования эстетического мировоззрения подростков в процессе изучения природоведческих дисциплин.

Ключевые слова: социокультурная и природоведческая традиция, эстетическое мировоззрение, эстетически-ценностные ориентации, интегративные курсы.

Summary

The article shows the ways of training the natural sciences future teachers for the work aiming at the investigation of the teenagers aesthetic world perception level. Pedagogical technology of forming the aesthetic world perception in the process of studying the natural science is suggested.

Key words: sociocultural and natural tradition, aesthetic world perception, integral courses.

УДК 378.014 (09)

Л.В. Задорожна-Княгницька, О.А. Голюк

РОЗРОБКА ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ПРАЦЯХ М.І.ДЕМКОВА

У статті розглядається питання сутності та складових педагогічної майстерності, розкритих у науково-педагогічних творах викладача Глухівського вчительського інституту 1874–1917 рр. М.І.Демкова. Розкрито специфіку поглядів освітнього діяча на напрями педагогічної майстерності.

Ключові слова: педагогічна майстерність, мистецтво здійснення педагогічної діяльності, складові педагогічної майстерності, напрями педагогічної майстерності, енциклопедизм, педагогічна техніка, педагогічний такт.

Інтеграція України в європейський світовий простір та реформування у зв'язку з цим системи освіти спонукають до переосмислення професійної підготовки майбутніх учителів. Висуваючи нові вимоги до педагогічних кадрів, ЮНЕСКО наголошує на необхідності підвищення якості їх підготовки, ґрунтовного озброєння основами педагогічної майстерності, що забезпечить конкурентоспроможність випускників вищих педагогічних закладів на ринку праці.

Йдеться про підготовку педагогічних працівників нової генерації, творчих фахівців, педагогів–майстрів, які володіють інноваційними технологіями, усвідомлюють значення професійних знань та вмінь у контексті соціокультурного простору. Невипадково Національна доктрина розвитку освіти, Концепція загальної середньої освіти (12–річна школа) актуалізує проблему професійної майстерності та професійної придатності сучасного вчителя.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблемі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів приділялася значна увага і в сучасному, і в історичному контекстах. Питання філософії та педагогічної освіти висвітлено в працях В.П.Андрущенка, О.В.Глузмана, С.У.Гончаренка, І.А.Зязюна, В.Г.Кременя, В.І.Лугового та ін. Професійну підготовку в системі вищої освіти досліджували О.О.Абдулліна, А.М.Алексюк, Я.Я.Болюбаш, О.А.Дубасенюк, В.С.Заслуженюк, О.М.Пехота, О.І.Піскунов, О.М.Семенов, В.О.Сластьонін. Ґрунтовний аналіз проблеми формування та розвитку професійної майстерності, творчості вчителя здійснено в дослідженнях Є.С.Барбіної, В.А.Семиченко, С.О.Сисоєвої та ін.

Одним із шляхів розв'язання проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів є звернення до національного історичного досвіду. Його ґрунтовне вивчення, об'єктивний аналіз, оцінка та творче використання сприятимуть впровадженню кращих надбань педагогічної думки минулого в сучасну теорію та практику, дасть змогу позитивно впливати на модернізацію змісту професійно–педагогічної підготовки вчителя для української школи.

Важливим внеском в історію педагогіки є аналіз історичного досвіду України в галузі підготовки вчителя в системі вищої освіти. Особливої уваги заслуговують праці Л.П.Вовк, Н.М.Дем'яненко, С.Т.Золотухіної, В.К.Майбороди, С.О.Нікітчиної, Ф.Г.Паначина, О.В.Сухомлинської та ін. Окремим аспектам підготовки вчителів в Україні в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. присвячені наукові розвідки К.Б.Авраменко, М.М.Барної, Ю.П.Болотіна, І.П.Важинського, В.Б.Вишківської, М.В.Донченка, Л.І.Кацової, В.Ю.Ковальчука, О.А.Лавріненка, Н.С.Матвійчук, М.М.Окси, Є.П.Степановича, Л.І.Тимчук та ін. Проблему підготовки педагогічних кадрів на прикладі окремих закладів детально розглянуто в дисертаційних роботах Н.М.Дем'яненко, Г.Т.Кловак, Т.Б.Слободянюк, Т.А.Стоян, Т.О.Косінової, Т.О.Дороніної С.М.Коляденко.

Важливим у цій площині є звернення до діяльності та педагогічної спадщини Глухівського вчительського інституту як одного з перших вищих навчальних педагогічних закладів України.

Творче використання прогресивних ідей викладачів інституту, історичного досвіду діяльності навчального закладу сприятиме подоланню суперечностей між існуючим рівнем професійно–педагогічної підготовки вчителів та зростаючими вимогами суспільства до особистості вчителя, його професійної майстерності, традиційною системою підготовки педагогічних кадрів та соціокультурними перетвореннями в Україні.

Окремі аспекти діяльності Глухівського вчительського інституту 1874–1917 рр. висвітлено у працях С.Т.Золотухіної, Т.А.Льїної. Однак педагогічна спадщина викладачів інституту залишається практично невідомою для сучасних дослідників.

Метою даної публікації є ознайомлення широкого загалу науковців з ідеями педагогічної майстерності, висунутими та розробленими викладачем Глухівського вчительського інституту 1874–1917 рр. М.І.Демковим.

Завдання:

1. Проаналізувати зміст поняття „педагогічна майстерність” та її складових, висвітлених у педагогічних працях М.І.Демкова.
2. Розкрити специфіку поглядів М.І.Демкова на напрями педагогічної майстерності як “окремі педагогічні мистецтва”.

За час роботи в Глухівському вчительському інституті з 1874 по 1902 рр. науковець, природознавець, історик, викладач педагогіки та історії педагогіки, Михайло Іванович Демков написав та опублікував близько 40 педагогічних праць, які в 1909–1914 рр. об'єднав у підручниках “Курс педагогіки” та “Курс історії педагогіки”, що пізніше тричі перевидавались. Серед них наступні: “Общее образование и его цели” (1884), “Педагогические статьи для ученической библиотеки Глуховского учительского института от автора”(1890), “Педагогическая и философская подготовка учителей средних учебных заведений” (1891), “Про ход урока и дух преподавания” (1891),

“О принципах науки воспитания” (1891), “О самообразовании учителя” (1892), “Законы и правила педагогики” (1892), “Педагогические правила и законы” (1898), “Об идеалах воспитания” (1898), “О гипотезах и теории, их историческое и современное значение” (1900) та ін.

Великого значення в цих та ряді інших науково-педагогічних праць М.І.Демков відводив розгляду педагогіки як науки та мистецтва одночасно, що було характерним для прогресивних педагогів другої половини XIX ст. (О.В.Духнович, К.Д.Ушинський, С.І.Миропольський та ін.). Визначаючи педагогіку як науку про виховання і навчання, він розмежував її на “теоретичну” й “практичну”. Завданням теоретичної М.І.Демков вважав систематичний всебічний опис та обґрунтування принципів, правил та законів виховання та навчання підростаючого покоління, практичної – дослідження та вивчення дії педагогічних правил і законів у різноманітних навчально-виховних ситуаціях, поглиблення цих понять та збагачення їх новим змістом.

Таким чином, педагогіка не лише містить у собі методологічну основу та науковий апарат (об’єкт, предмет, цілі, завдання), а й уособлює кожний окремо взятий стиль діяльності педагога, від якого повною мірою залежить успіх виховної справи. Педагог вважав, що жодна з існуючих наук (окрім медицини) не має такої специфіки. Це значить, що педагогіка не є “чистою” наукою: “Вона завжди жива, діяльна, й її дія неповторна в кожному конкретному випадку, – а це особливе, душевне мистецтво” [7, 112].

Високо оцінюючи таке мистецтво і розкриваючи його роль у процесі формування особистості, М.І.Демков характеризував його як “вище”, “найбільш значуще”, “найшляхетніше”. Його покликання – попередити і захистити покоління від помилок попередніх поколінь, поліпшити ставлення людини до самої себе, до природи та оточуючих речей.

Розгляд педагогіки як виховного мистецтва створив необхідність вирішення питання підготовки вчителя, який би досконало ним володів, розробки теорії педагогічної майстерності, як вищого мистецтва здійснення педагогічної діяльності (М.І.Демков).

Складовими педагогічної майстерності М.І.Демков вважав професійні знання, особисті якості вчителя та педагогічний такт.

Відстоюючи думку про необхідність гарної освіти як складової професійної майстерності кожного вчителя, педагог наголошував на енциклопедизмі та різнобічності професійних знань. Він вважав, що педагог-майстер має знати не лише свій предмет викладання, а й основи усіх наук, що мають хоча б найменше відношення до справи виховання та навчання.

Необхідність вивчення природничих наук (анатомії, фізіології, патології, зоології, ботаніки, мінералогії, геології) в учительському інституті М.І.Демков пояснював тим, що знання цих наук формують світогляд вчителя, розуміння закономірностей виникнення та розвитку цивілізацій, природи взагалі та людської природи зокрема. Історико-філологічні науки (філософія, психологія, етика, історія) є ключовими для формування принципів та методів виховання і навчання.

Значення філософії у формуванні педагогічної майстерності учителя педагог вбачав у визначенні нею ідеалів виховання, формулюванні його кінцевої мети, обґрунтуванні сутності духовного життя людини, її морального обов’язку, самозречення, самовладання, справедливості. “Оскільки філософія надає могутній поштовх розвитку науки, мистецтва і суспільного життя, то їх засобами вона впливає на виховання”, – зазначав М.І.Демков [7, 119].

Не менш важлива для формування педагогічної майстерності й психологія: вона розкриває умови досягнення виховної мети та правильного використання виховних засобів, надає змогу доцільно розподіляти виховні зусилля та створювати найбільш доцільні засоби виховного впливу, а також сприяє виробленню та удосконаленню способів оцінки особистості вихованця.

Етика важлива тим, що вона визначає напрямок розвитку людського життя, розкриває норми діяльності особистості. В контексті етики педагогіка розв’язує питання морального обов’язку, відповідальності та зобов’язань.

Естетика як наука про прекрасне озброює виховне мистецтво не лише знанням законів творення краси, але дає міцні засади для розвитку особистості: її почуттів, світосприйняття, ставлення до мистецтва, природи, оточуючого життя.

Історію М.І.Демков вважав необхідною складовою професійної підготовки вчителя тому, що вона уособлює в собі народно-педагогічні ідеї та ідеали, на яких має будуватись справжнє народне виховання. “Наука виховання без її історії – те саме, що й будівля без фундаменту”, – стверджував педагог.

Наголошуючи на необхідності енциклопедичної освіти для будь-якого вчителя, М.І.Демков, проте, був далекий від думки, що саме енциклопедизмом визначається успіх професійної діяльності.

Він переконаний: "Поряд з науковою освітою вчитель зобов'язаний відзначитися відповідним моральним розвитком" [1, 203].

Високі моральні якості педагога викладач Глухівського інституту розглядав через призму християнських добродійностей. Тому основними рисами педагога-майстра вважав мудрість, любов до професії та до дітей, доброту, волю та витримку, терпіння, сумлінне виконання професійних обов'язків.

У педагогічній діяльності почуттю любові М.І.Демков відводив особливу роль, вважаючи її необхідною умовою правильних взаємин між вихователем та вихованцями. Він переконаний: "Скрізь, де дитина знаходить любов, вона стає доброю і сильною". На думку великого гуманіста, дитячої любові можна досягти лише за наявності любові наставника до дітей. Проповідник християнської любові до ближнього, М.І.Демков виявив себе людинолюбцем з великим, щирим серцем: "Люби дітей щиро, і діти полюблять тебе.... Вчитель повинен не лише любити дітей, а й разом з тим любити істину і добро, намагатися вселяти до них любов і в дітей" [8, 178].

Любов є основою "твердого характеру" вчителя, що має містити не лише високі моральні якості, але й вміння володіти собою, бути терплячим та поміркованим. З цими якостями тісно пов'язаний педагогічний такт, що розглядався М.І.Демковим як важлива складова педагогічної майстерності.

У книжці "Начальная народная школа, ее история, дидактика и методы" М.І.Демков зазначав, що учитель у вищій мірі повинен володіти педагогічним тактом, який виробляється не лише на ґрунті морального і розумового розвитку, але й на ґрунті тонкої душевної організації й спостережливості. Основою педагогічного такту є розуміння вчителем обставин дитячого вчинку, вміння підмічати неістотне, обережність та проникливість.

У ряді своїх робіт М.І.Демков переконливо довів, що педагогічний такт та особисті якості вчителя відіграють у педагогічній діяльності дуже важливу роль, однак лише в поєднанні з широкими загальними та педагогічними знаннями вони складають міцну основу професійної майстерності вчителя.

Аналіз науково-педагогічних праць М.І.Демкова виявив своєрідність поглядів їх автора у висвітленні питання напрямів педагогічної майстерності, що загалом ще не було притаманне педагогам-дослідникам другої половини XIX – початку XX ст. Він вважав, що багатоманітність педагогічної діяльності обумовлює різні прояви педагогічної майстерності, що отримали назву "окремі педагогічні мистецтва":

- "дидактичне мистецтво";
- "мистецтво постановки запитань";
- "мистецтво виховного впливу";
- "мистецтво використання заохочень та покарань";
- "мистецтво оцінювання дитячих відповідей" тощо.

Кожний з названих напрямів педагогічної майстерності вимагає наявності в учителя власного педагогічного почерку, своєрідної манери викладати, говорити, використовувати жести та міміку, організувати та здійснювати спілкування, триматися перед аудиторією. Ці вміння об'єднані сучасними дослідниками педагогічної майстерності в педагогічну техніку.

Порівнювально-історичний аналіз наукових праць М.І.Демкова виявив у його роботах раннього періоду (1892–1898 рр.), тенденцію до розгляду педагогічної техніки у складі особистих якостей педагога та її тлумачення як окремої складової педагогічної майстерності у більш пізніх роботах (1899–1902 рр.). Педагогічної технікою викладач Глухівського інституту називав досконале володіння тілесним апаратом, на основі якого виробляється власна манера професійної поведінки.

Ця манера лише частково є вродженою. Здебільшого вона виробляється на ґрунті міцних професійних знань та психолого-педагогічних умінь, високих моральних якостей та схильності до учительської діяльності, педагогічного такту.

Таким чином, проблема педагогічної майстерності займала значне місце у науковій діяльності викладача Глухівського вчительського інституту М.І.Демкова. Вивчення та творче використання його ідей є важливою умовою розробки сучасної теорії педагогічної майстерності.

Література

1. Демков М.И. Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика.–Глухов, 1898. – 329 с.
2. Демков М.И. О принципах науки воспитания// Педагогический сборник.– 1898.–№9.– С.20–36.
3. Демков М.И. Об отношении науки к жизни // Наука и жизнь.–1890.–№5. – С.50–63.
4. Демков М.И. О задачах русской педагогики// Русская школа.–1892.–№3–8.

5. Демков М.И. Педагогические гипотезы и теория, их историческое и современное значение // Педагогический сборник. – 1900.– №4–6.
6. Демков М.И. Педагогические правила и законы// Педагогический сборник.– 1899. – №8–9.
7. Демков М.И. Педагогическая и философская подготовка учителей средних учебных заведений // Русская школа.–1901.–№2.– С.150–178.
8. Демков М.И. Педагогические статьи для ученической библиотеки Глуховского учительского института от автора. – Глухов, 1892. – 215 с.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы сущности и составляющих педагогического мастерства, раскрытых в научно–педагогических трудах преподавателя Глуховского учительского института 1874–1917 гг. М.И.Демкова. Раскрыта специфика взглядов образовательного деятеля на направления педагогического мастерства.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, искусство осуществления педагогической деятельности, компоненты педагогического мастерства, направления педагогического мастерства, энциклопедизм, педагогическая техника, педагогический такт.

Summary

The questions of the essence and constituents of pedagogical skillfulness, exposed in the scientific pedagogical works of Hlukhiv teaching institute teacher M.Demkov are investigated in the article. The specific opinions of the educational figure concerning the pedagogical skillfulness are exposed in the article.

Keywords: pedagogical skillfulness components, encyclopaedism, pedagogical technique, pedagogical tact.

УДК 378

О.М. Сухойваненко

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито основи концептуального підходу до технологізації підготовки вчителів трудового навчання. Підкреслено, що узгодження технологічного і задачного підходів сприяє найбільш ефективній реалізації процесу формування майбутньої професійної діяльності вчителя.

Ключові слова: технологічний підхід, педагогічна технологія, вчитель трудового навчання.

У наш час виникає проблема удосконалення підготовки спеціаліста, становлення його як професіонала, який не тільки глибоко знає комплекс предметів, що вивчаються у школі, але й легко орієнтується в новітніх досягненнях, в інноваціях психолого–педагогічної науки, який здатний технологічно проектувати навчально–виховний процес в школі.

Можна відокремити три основних напрямлення досліджень і практичних розробок технологій педагогічної світи: по–перше, фундаментальні дослідження основ технологізації навчання учительських кадрів; по–друге, розробка конкретних технологій навчання спеціалістів в педагогічних навчальних закладах; по–третє, створення авторських моделей технологій навчання по окремим дисциплінам.

Аналізуючи публікації з проблем удосконалення підготовки вчителів, можна зробити висновок, що найбільш ефективним є технологічний підхід – «радикальне оновлення інструментальних та методологічних засобів педагогіки і методики при умовах збереження наступності в розвитку педагогічної науки і практики» (В. Монахов).

Більшість дослідників співставляють технологічний підхід з процесом навчання (В. Монахов, В. Беспалько та ін.), але, як відмічають (О. Бондаревська, В. Сластенін та ін.) його можна використовувати для формування властивостей особистості. Технологічний підхід до формування професіонального спеціаліста в реальному навчальному процесі вищого закладу освіти є як теоретичним орієнтиром у дослідженнях, так і частиною педагогічної науки, яка вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання, а також, яка проектує педагогічні процеси.

Технологічний процес повинен виступати в двох функціях: 1) для побудови навчального процесу і аналізу стану педагогічної системи, яка орієнтована на професійне ставлення майбутнього

вчителя; 2) для конструювання моделі формування методичної компетентності у майбутніх вчителів трудового навчання та реалізації проекту в технологічно побудованому навчальному процесі.

Вивчення сутності «педагогічна технологія», визначення її структури тощо розглядається в роботах В. Беспалько, В. Боголюбова, В. Монахова, Н. Тализіної та ін.

С. Архангельський в поняття педагогічної технології вкладає ідеї кібернетичного управління навчальним процесом, які вміщують всебічний аналіз управління діяльністю студентів на кожному суттєво важливому етапі процесу навчання. Н. Тализіна розглядає навчальний процес комплексно, як систему, яка відповідає таким вимогам: наявність мети керування; встановлення вихідного стану керованого процесу; визначення програми впливу; забезпечення систематичного контролю; забезпечення переробки інформації для вироблення коригуючого впливу.

Але всі відмічені вище позиції в розумінні «педагогічної технології» не можуть виявити умови оптимального функціонування технологічно спроектованого навчального процесу.

Аналіз робіт сучасних дослідників в області педагогіки допомагає зробити висновок, що технологія навчання – це суворо впорядкована послідовність операцій і процедур, які в сукупності є дидактичною системою, реалізація якої веде до досягнення гарантованого результату. При цьому розвивається теорія особисто орієнтованої освіти (О. Бондаревська). Основу технології особисто орієнтованої освіти складають наявність:

- чітко заданих цілей;
- формулювання змісту через задачі;
- послідовність у засвоєнні теми;
- визначених способів взаємодії учасників навчального процесу;
- мотиваційного забезпечення діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу;
- визначених меж діяльності і умов використання матеріально-технологічних факторів.

Педагогічна технологія може бути спрямована як на особистість вчителя і учня (О. Бондаревська) так і на навчальний процес (В. Монахов).

У наш час феномен «педагогічна технологія» розглядається як на концептуальному рівні (як галузь педагогічної науки, що вивчає і розробляє мету, зміст і методи навчання і дозволяє проектувати навчальні процеси), так і на теоретико-практичному (опис логіки функціонування процесу і реалізація проекту).

В. Беспалько відокремлює складові педагогічної технології як «взаємозв'язані змістовні розробки по всім елементам проектуємої педагогічної системи», вказуючи на наявність в будь-якої технології (в технології навчання) цільового і організаційного об'єднання.

У педагогічній технології В. Монахова запропонована модель навчального процесу як сукупність певних параметрів.

1-й – цілепокладання – надає інформацію про мету і спрямованість навчально-виховного процесу у вигляді системи мікроцілей.

2-й – діагностика – дає інформацію про факти досягнення мікроцілі або про факт її недосягнення.

3-й – дозування – формує змістовну та якісну інформацію про об'єм, характер, особливості самостійної діяльності учнів, яка необхідна і достатня для гарантованої успішності проходження діагностики.

4-й – логічна структура – вміщує інформацію про перехід задумок вчителя в логічну наочну модель навчального процесу, є основою для формування робочого поля.

5-й – корекція – надає інформацію про педагогічний брак (тобто про причину неуспіхів тих, хто навчається, які не пройшли діагностику) і змісті методичних шляхів корекції: структурно цей компонент в технологічній карті вміщує три частини: 1) можливі утруднення при засвоєнні навчального матеріалу; 2) типові помилки, які педагог систематизує і виносить на огляд студентів; 3) пропозиції та рекомендації педагогічного і методичного характеру, які виводять студента на належний рівень навчання.

На нашу думку, під педагогічною технологією можна розуміти процес взаємодії викладача і студентів, який гарантує досягнення поставленої мети за певний проміжок часу і який дозволяє впровадити в педагогіку системний спосіб мислення (тобто систематизацію навчання).

Однією з функцій технологічного підходу можна вважати його використання для конструювання моделі формування методичної діяльності у майбутніх вчителів трудового навчання і реалізації проекту в технологічно побудованому навчальному процесі. Для реалізації визначеної функції необхідно сполучення технологічного з задачним підходом. Задачі виступають як основний блок методичного інструментарію в межах педагогічної технології. Поняття «задача» розглядається в

багатьох науках. Аналіз кібернетичних, психологічних і педагогічних визначень категорії «задача» показав, що за призначенням «задача» може виступати і як мета, засіб пошуку взаємозв'язків між об'єктами в навчальній діяльності, так і бути умовою успішної діяльності навчання. Але найбільш поширеним є визначення задачі як системи.

У загальному вигляді, задача – це система, обов'язковими компонентами якої є:

- 1) предмет задачі, яка знаходиться у вихідному положенні;
- 2) модель потрібного стану предмета задачі (А. Балл).

Але основна відмінність «дійсної навчальної задачі» від усіх інших задач є в тому, що «її мета і результат полягають у зміні самого суб'єкта, який діє, і полягають в оволодінні деякими значеннями, засобами дії, вміннями розвивати власні особисті якості, а не в зміні предметів, з якими суб'єкт діє» (Д. Ельконін).

Головна мета використання навчальних задач (за А. Баллом) полягає в оволодінні тими чи іншими засобами розв'язання задач, основна мета яких – це отримання деякого зовнішнього відчуженого від суб'єкта результату.

У галузі педагогічної практики і педагогічної теорії термін «задача» використовується в основному для опису певних форм навчального матеріалу і навчальних завдань.

Педагогічна задача – це типово проблемна ситуація, яка моделює процес навчання та виховання в школі, аналіз і розв'язання якої можливі при співвідношенні даного і шуканого до використання відповідних знань.

У дослідженнях Н. Посталюк наведена класифікація педагогічних задач, яка, на нашу думку, є актуальною:

- 1) задачі «прихованого» питання; неповністю поставлені задачі, які спрямовані на розвиток здібностей абстрагування у «виділенні» проблеми; задачі з «розмитими умовами»;
- 2) задачі з надлишковими даними; задачі вибору;
- 3) задачі високих рівнів проблемності; задачі на конструювання задачних ситуацій; задачі, які можна розв'язати декількома способами, які потребують самостійного мислення;
- 4) комбінування відомих способів у нові; задачі на самостійну побудову алгоритмів;
- 5) задачі, які розв'язуються за алгоритмами, що мають показник жорсткості, який зменшується; задачі на розробку узагальнюючих стратегій;
- 6) задачі на докази; задачі на знаходження та спростування помилок; задачі на рецензування;
- 7) задачі – парадокси; задачі з невизначеною, неоднозначною відповіддю;
- 8) задачі на висування гіпотез; задачі на побудову плану рішення; задачі, в яких необхідно тільки намітити хід рішення, «програти» кілька варіантів;
- 9) «конфліктні» або не зовсім коректні задачі; задачі, в яких необхідно визначити ступінь вірогідності умов;
- 10) задачі з парадоксальним формулюванням; задачі, які «провокують» на помилку; задачі з невизначеною неоднозначною відповідністю;
- 11) задачі з виділенням основного етапу перевірки рішення з наступним його оцінюванням;

Процес рішення педагогічної задачі визначається таким чином:

1. Аналіз ситуації і характеру ускладнень, тобто виявлення характеру протиріч.
2. Формування педагогічної мети, тобто вказівки на те, що треба визначити.
3. Пошук шляхів і засобів досягнення мети, яка була поставлена.
4. Аналіз отриманих результатів.
5. Аналіз помилок і можливості інших шляхів розв'язання педагогічної задачі.

У процесі аналізу етапів рішення педагогічної задачі можна виділити такі:

- аналіз педагогічної задачі;
- відокремлення проблеми і узагальнення факту;
- пошук шляхів і засобів досягнення поставленої мети;
- здійснення рішення;
- аналіз результатів.

Варіативність структури забезпечується за рахунок встановлення більш дрібних операцій, які витікають з інваріативної частини.

Ми коротко розглянули навчальні та педагогічні задачі. Але для оснащення технологічно побудованої моделі формування методичної діяльності майбутніх вчителів трудового навчання в процесі їх освіти в педагогічному університеті виникає необхідність у використанні навчально-педагогічних задач.

Під навчально–педагогічними задачами ми розуміємо проблемні ситуації, які є протиріччями між метою і умовами педагогічного явища і можуть бути розв'язані навчально–пізнавальними засобами.

При рішенні заданих проблемних педагогічних задач потрібно користуватися схемою структури рішення навчально–педагогічних задач як опорою–керівництвом до дії. Потім дії, які розглядаються в опорі, переводяться в поле уяви і здійснюються по пам'яті. В результаті, після оволодіння процедурами рішення і їх послідовністю, останні перетворюються в навички і знайомі форми діяльності. В решті–решт дії по розв'язанню задач як би згортаються, скорочуються, але забезпечують вірність рішень, успіх у досягненні гарантованого результату.

Розв'язання навчально–педагогічних задач має ще одну мету – це формування усвідомленого сприйняття педагогічних і навчально–педагогічних проблем як професійних.

Сучасна концепція вищої педагогічної освіти передбачає розробку педагогічних технологій для формування професійної діяльності студентів в умовах альтернативних варіантів освіти.

Педагогічна технологія може сприйматися як усвідомлення сутності і механізмів системного проектування навчального процесу, який орієнтований на формування властивостей особистості. Ведучою професійною властивістю особистості вчителя трудового навчання є його здібність професійно, педагогічно мислити. Від цієї здібності залежить педагогічне спостереження, вміння відбирати матеріал для навчання і виховання, рефлексія, вміння планувати і аналізувати педагогічний процес тощо. Педагогічне мислення, як відмічає Д. Ельконін, не зводиться до суми процесів і операцій мислення. Воно охоплює сфери мотивації педагогічної дії, його стратегію, тактику тощо, воно діалектичне, комплексне. Кінцевий результат педагогічного мислення – компетентне рішення навчально–педагогічних задач. Ця справа дуже важка, довготривала, пов'язана з багатьма проблемами і помилками. Вправи з розв'язування задач сприяють оволодінню основними педагогічними вміннями, в цілому – «технологією» педагогічного мислення.

На основі робіт Ю. Кулюткіна, Н. Посталюк і В. Андрєєва навчально–педагогічні задачі можна класифікувати таким чином, як це наведено нижче. Кожному типу задач відповідає певна орієнтація на професійну діяльність студентів.

1. Екстраполяційні задачі (прогресивні, регресивні) – формують вміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне; здібності формулювати і переформулювати задачі; асоціативність мислення.

2. Задачі з некоректно представленою інформацією (невизначені задачі, задачі з інформацією, якої або більш ніж достатньо, або не вистачає) – формують здібності до переносу знань в нові ситуації, здібності формулювати і переформулювати задачі; асоціативність та гнучкість мислення.

3. Задачі з декількома рішеннями – формують вміння рефлектувати дії, оптимізувати й вибрати раціональне.

4. Задачі на докази – формують вміння розробляти алгоритми, планувати, аналізувати, абстрагувати, узагальнювати; здібності оцінювати; критичність мислення.

5. Задачі, які виробляють та узагальнюють стратегії рішень – формують вміння планувати, моделювати, обґрунтовувати, самостійно будувати алгоритми рішень; узагальнювати факти, явища і закономірності; здібності до самоорганізації.

6. Задачі, які будують навчальні ситуації – формують здібності до рефлексії, самостійності, критичності.

7. Задачі протиріччя (проблеми, висування гіпотез) – формують здібності генерувати ідеї, асоціативність мислення; здібності бачити протиріччя й проблеми як єдине.

8. Задачі на рецензування (на знаходження та спростування помилок, на перевірку результату, на перевірку оптимальності рішення) – формують гнучкість мислення, здібності до рефлексії, до самоконтролю, інтелектуальні здібності; здібності до оцінювальних дій.

Таким чином, можна встановити спрямованість навчально–педагогічних задач на формування професійної пізнавальної діяльності. Для досягнення цієї мети необхідно використовувати сукупність задач, які володіють загальними характеристиками системи. Система навчально–педагогічних задач повинна бути розрахована на можливість кожного студента, мати задачу, яка визначає і знаходиться у зоні його найближчого розвитку. За педагогічною технологією В. Монахова значна кількість часу на заняттях відводиться на розвиток студентів.

На нашу думку після реалізації проекту навчального процесу (тобто, коли матеріал засвоєно, проведена діагностична самостійна робота, виконано домашнє завдання і реалізована корекція) треба орієнтуватись на наступну мікромету. Технологічна карта (а точніше блоки «діагностика», «дозування») визначає навчальну діяльність в межах зони найближчого розвитку, що параметрично

задає цю зону. Такі параметри, як «діагностика», «дозування», визначають діяльність викладача з формування професійної діяльності студентів, а саме: мікроціль і діагностика, які їй відповідають, встановлюють «дозу» самостійної діяльності студентів, що повинна вивести майбутнього вчителя трудового навчання на певний рівень сформованості його професійної майстерності.

Конструювання інформаційної карти розвитку проходить декілька стадій, які можуть фіксуватися в проектах.

Узгодження технологічного й задачного підходів призводить до найбільш ефективної реалізації професійної діяльності вчителя.

Таким чином, під педагогічною технологією ми розуміємо чітко детермінований процес взаємодії викладача і студентів, який гарантує досягнення мети за певний проміжок часу і дозволяє ввести в педагогіку системний спосіб мислення. За допомогою технологічного підходу може бути побудований навчальний процес і проаналізований стан педагогічної системи, а також сконструйована модель формування професійної діяльності майбутніх вчителів трудового навчання.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 240 с.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
3. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М., 1990. – 416 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 187 с.
5. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия // Советская педагогика. – 1991. – №9. – с. 123–128.
6. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону, 2000. – 351 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1973. – 304 с.
8. Кулюткин Ю.Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы: Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию – М.: Педагогика, 1977. – 152 с.
9. Монахов В.М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований// Школьные технологии. – 2001. – №5. – с. 75–89.
10. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань: Изд-во Казан. ин-та. – 1989. – 208 с.
11. Талызина Н.Ф. Психологические основы управления процессом усвоения знаний: Автореф... дис. д-ра пед.наук. – М., 1969. – 34 с.

Резюме

В статье раскрыты основы концептуального подхода к технологизации подготовки учителей трудового обучения. Подчеркивается, что согласование технологического и задачного подхода способствует более эффективной реализации процесса формирования будущей профессиональной деятельности учителя.

Ключевые слова: технологический подход, педагогическая технология. Учитель трудового обучения.

Summary

The article reveals the basis of the conceptual approach to technolizing of labour training teachers preparing. It is singled out that the co-ordination of technological and task approaches influence more efficiently realizing the process of forming the future teachers professional activity.

Key words: technological approach, pedagogical technology, labour training teacher.

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У статті розглядається проблема формування професійної компетентності майбутніх вчителів та методи її удосконалення засобами інформаційно–комунікаційних технологій.

Ключові слова: інформаційно–комунікаційні технології, електронний навчальний посібник, гіпертекстові документи, моделювання.

Сучасний процес інтеграції України в європейській освітній і науковий простір пов'язаний із зростанням вимог до рівня професійної компетентності майбутніх педагогів, від якості знань і умінь яких значною мірою залежить рівень розвитку освіти української молоді.

Особливе місце належить учителю, здатному вільно орієнтуватися в соціальних і природних умовах, розуміти особливості розвитку культури, оволодівати науковою інформацією, глибоко усвідомлювати місце та роль освітніх процесів, систем у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку, що вимагає від нього високої педагогічної культури. Підготовка вчителя, здатного до ефективного здійснення педагогічної діяльності, пов'язана з формуванням його дидактичної компетентності як інтегративної складової педагогічної культури.

Поширення інноваційних процесів у практичній педагогіці поглиблює протиріччя між вимогами суспільства до особистості й професійної діяльності педагога і наявним рівнем його підготовки, яка здійснюється за типовою системою. Аналіз цієї суперечності визначає актуальність проблеми теоретичного обґрунтування та перевірки педагогічних умов підвищення якості професійної підготовки студентів педагогічних вузів, що забезпечують формування у них високої професійної компетентності.

Однією з задач, що стоять сьогодні перед вищою освітою, є підготовка молодих фахівців до життя в інформаційному суспільстві. В сучасних умовах розвитку і широкого застосування комп'ютерної техніки випускники вищих педагогічних навчальних закладів повинні вміти самостійно знаходити раціональні засоби розв'язання проблем за допомогою сучасних технологій, грамотно працювати з інформацією і використовувати інформаційні технології. Тому визначна роль належить упровадженню інноваційних процесів у педагогічну систему вищої освіти як продуктивного механізму реформування системи професійної підготовки вчителів.

Отже, проблема формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами нових інформаційних технологій набуває особливої актуальності.

Мета статті: висвітлити особливості застосування інформаційно–комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх вчителів.

Відповідно до мети завдання статті:

- проаналізувати необхідні умови, які дозволяють підвищити якість професійної підготовки студентів;
- розглянути основні методичні компоненти та особливості застосування електронних навчальних посібників;
- розглянути програмні продукти для створення електронних навчальних посібників.

Погоджуючись із Черноштаном А.Г., під **професійною компетентністю** ми розуміємо складну інтегративну структуру, яка виступає визначальною характеристикою особистості фахівця і якісно проявляється у виборі оптимального вирішення професійного завдання з числа можливих [4].

Основними умовами, які дозволяють підвищити якість професійної підготовки студентів на сучасному етапі є: застосування різноманітних організаційних форм, методів і технологій навчання, на основі диференціації і індивідуалізації формування ініціативи, самостійності і творчості студентів; орієнтація навчального процесу на пошуково–творчі рівні самостійної пізнавальної діяльності студентів; розробка і застосування системи різнорівневих завдань тощо.

Одним із перспективних напрямків застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі є створення мультимедійних електронних навчальних посібників (ЕНП), які реалізуються на інформаційно–комунікаційних технологіях навчання.

Основною перевагою ЕНП є від традиційних друкованих видань полягає в обов'язковій наявності інтерактивної взаємодії між студентом і комп'ютером.

Під **електронним навчальним посібником** ми розуміємо цілісну дидактичну систему, що заснована на використанні інформаційно–комунікаційних технологій і ставить за мету забезпечити оптимальне управління процесом навчання студентів за індивідуальними навчальними програмами.

Для ЕНП характерні такі риси:

1. Наявність гнучкої структури навчальної інформації – гіпертексту, який дає можливість сполучати текст не тільки всередині ЕНП, а й з глобальною мережею Інтернет.
2. Високий ступінь унаочнення навчального матеріалу, зокрема застосування графічних зображень (ілюстрацій, технічних рисунків, плакатів, таблиць, діаграм тощо), відео– та звукових фрагментів. Найвищим ступенем унаочнення є моделювання, за допомогою якого можна організувати віртуальні експерименти.
3. Наявність системи управління навчально–пізнавальною діяльністю студентів, що включає інтерактивні засоби перевірки знань та засоби зворотного зв'язку (наприклад, у вигляді тестових завдань).

Наведені вище риси органічно відображають методи навчання, які виділяє М.М.Фіцула:

1. Методи організації та здійснення навчально–пізнавальної діяльності.
2. Методи стимуляції навчальної діяльності студентів.
3. Методи контролю і самоконтролю у навчанні [3].

Реалізація перших методів навчання надає позитивний ефект у процесі застосування гіпертекстових документів.

Гіпертекст – це така форма організації текстового матеріалу, при якій його одиниці представлені не в лінійній послідовності, а як система явно зазначених можливих переходів, зв'язків між ними [5].

Гіпертекст являє собою сукупність текстових документів, у яких виділені слова або фрагменти (вузли переходу) вказують, до яких суміжних за змістом текстів можна перейти в цей момент. Переходи між документами здійснює сам читач. Такий підхід до навчання надає можливість студенту самостійно досліджувати навчальну проблему, доповнювати свої знання із додаткових джерел, читати матеріал у будь–якому порядку, утворюючи при цьому різні лінійні тексти.

Як відмічає А.Г. Чорноштан, у процесі навчання студент, читаючи текст підряд, рухаючись лінійно від його початку до кінця, сприймає матеріал з позиції автора навчального курсу, тобто відповідно до його методичних передумов. У той же час, читач може мати можливість реально простежувати численні міжтекстові зв'язки, одержувати відповіді на регламентовані даною методикою питання, не залишаючи гіпертекстового простору [4].

Загальновідомим і яскраво вираженим прикладом гіпертексту служать веб–сторінки – документи HTML (HyperText Markup Language – мова розмітки гіпертекстових документів, основний спосіб збереження і передачі документів в Інтернеті).

Для досягнення цілісного предметного образу студентів доводиться самостійно досліджувати простір гіпертексту, шукати найбільш змістовні шляхи освоєння матеріалу, що вимагає інтелектуальної напруги, у результаті чого навчальний матеріал краще запам'ятовується, утворюючи міцний фундамент для подальшої освіти.

Розробку нескладних гіпертекстових додатків можна здійснити у широко відомих програмних продуктах від Microsoft:

- а) текстовому процесорі Microsoft Office Word;
- б) програмі створення презентацій Microsoft Office PowerPoint;
- в) програмі створення електронних публікацій та веб–сайтів Microsoft Office Publisher.

Дані програми прості в освоєнні. Для створення мультимедіа ЕНП у даних програмах досить уміти працювати в середовищі Windows і знати принципи функціонування пакету Microsoft Office.

По кількості образотворчих і анімаційних ефектів ці програми стоять на рівні із багатьма складними інструментальними засобами мультимедіа. Продукти Microsoft Office дозволяють створювати складні програмні надбудови за рахунок використання Visual Basic. Убудована підтримка Internet і інші різноманітні вдосконалення роблять ці програми лідерами у світі мультимедійних презентацій.

Головний недолік систем такого типу – неможливість забезпечити чітке управління синхронізацією виконання паралельних процесів.

Реалізація методів стимуляції навчальної діяльності студентів відбувається у застосуванні мультимедійних технологій, зокрема застосування методу комп'ютерного моделювання.

Одним із методів формування і розвитку творчої діяльності учнів під час оперування образами є мислений експеримент. Одночасно він є теоретичним методом дослідження навколишньої

дійсності. Його зміст – в одержанні нових знань на основі отриманих раніше, шляхом логічних умовиводів.

Наочні моделі розширюють і збагачують думку, надають їй конкретності, пов'язуючи її з емпіричним фундаментом знань. Уявна модель – важлива форма науково-дослідного творчого мислення й ефективний засіб одержання нових знань про світ. Разом з іншими формами мислення вона забезпечує найбільш адекватне відображення дійсності.

Застосування мислених експериментів відповідає основним дидактичним принципам, дозволяє поглибити науковий зміст викладання навчальної дисципліни, підвищує рівень усвідомленого навчання; викликає зацікавленість, спрощує ряд складних тем, розділів.

Унікальною можливістю засобів нових інформаційних технологій у розвитку особистості є комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкти або закономірності процесів, явищ. Унаочнення таким способом фізичних явищ сприяє у формуванні і розвитку уяви та творчих здібностей студентів.

Очевидно, що використання ЕОМ з виводом інформації на дисплей підсилює наочність навчання в її традиційному розумінні, дозволяє заглянути у світ, недоступний для прямого спостереження, моделюючи більш наочно деякі явища.

У порівнянні з друкованою наочністю (плакатами, малюнками) ЕОМ має ряд переваг: гнучкість, яскравість; у порівнянні з кіно– відео– і мультфільмами – інтерактивність. З'являється можливість експериментувати індивідуально, проявити свою допитливість, наполегливість, неординарність.

Моделювання, поряд з вивченням матеріалу, дає можливість студенту змінювати деякі параметри спеціально створеної ситуації, спостерігати зміну результату. При цьому може проводитися демонстрація дій (керована анімація), або простий стан експериментальної системи стрибкоподібно переводитися в кінцеву фазу.

Студент має можливість аналізувати ситуацію, що динамічно змінюється. Особливий інтерес викликає моделювання складних процесів і пристроїв. Віртуальний експеримент, що у реальному житті реалізувати неможливо, допомагає учнем глибше зрозуміти суть процесу.

Цінність мисленого експерименту полягає ще й в тому, що він дозволяє досліджувати ситуації, нездійсненні практично, хоча і можливі принципово; у ряді випадків здійснювати пізнання і перевірку істинності знань, не вдаючись до реального експериментування. Але, оскільки мислений експеримент є одночасно прямим і модельним, опосередкованість зв'язку суб'єкта з об'єктом дослідження в остаточному підсумку вимагає практичної перевірки отриманих результатів.

Застосовування моделювання в навчальному процесі наближає суто теоретичний курс до практики, сприяє розвитку в студентів навичок спостережливості, творчого підходу. Комп'ютерне моделювання вимагає від студента, крім володіння програмуванням, також вивчення фізичної суті явища і математичних методів розв'язання відповідних задач. Воно складає невід'ємну частину сучасної фундаментальної та прикладної фізики.

Таким чином, уявний експеримент характеризується як евристична операція такими особливостями: 1) уявний експеримент – це пізнавальний процес, який має структуру реального (натурального) фізичного експерименту; 2) мислені операції виконуються з уявними об'єктами – наочними образами, моделями; 3) уявне експериментування має високий ступінь ідеалізації; 4) механізм уявного експерименту не має стандартного алгоритму, а містить елемент творчості; відповідно до нього створюється програма, план, схема розумових дій, на основі яких відбувається перетворення уявних образів; 5) висновок, здійснений на основі уявної експерименту може мати достатній рівень експериментальної вірогідності.

Використання комп'ютерної техніки підсилює наочність навчання і в сучасному розумінні змісту принципу наочності як єдності предметно-образного та абстрактно-логічної дії на студентів, при якій у останніх включається в роботу обидві півкулі мозку. Таким чином, віртуальний комп'ютерний експеримент є вищим ступенем наочності.

Робота з мультимедійними додатками вимагає більшої професійної компетентності від творця у галузі інформаційно-комунікаційних технологій – знання особливостей роботи графічних, відео- та звукових редакторів, таких як Adobe PhotoShop, CorelDraw (графічні редактори); Ulead VideoStudio, Pinnacle Studio Plus, Full Motion Video, Video Edit Magic, VirtualDub (відеоредактори); 3D Studio Max, Brand Worlds Tools, GIF Construction Set Pro, Morpheus, Platypus Animator, Ulead GIF Animator (анімаційні редактори); Adobe Audition, Cakewalk SONAR, Steinberg WaveLab, Sony Sound Forge (звукові редактори) тощо.

У будь-якій системі утворення найважливіша роль належить об'єктивному контролю якості знань і оцінці ефективності методик навчання. Метод контролю і самоконтролю у навчанні реалізується на основі впровадження в ЕНП систем тестового контролю та зворотніх зв'язків.

Об'єктивізація оцінки якості утворення може бути досягнута при наявності добре структурованої моделі знань предметної області й великої кількості текстових завдань, розроблених педагогами – експертами.

Автоматичний характер обробки результатів тестування надає педагогам величезні переваги в економії часу, точності перевірки і зручності аналізу результатів тощо.

Створення різноманітних тестових систем можливо як у пакеті Microsoft Office (найбільш зручним варіантом – табличний процесор Excel), так і у спеціалізованих редакторах (UTC, Sun Rav, Adit Testdesk тощо).

Отже, ринок сучасної програмної продукції надає широкі можливості для навчання студентів основам інформаційно-комунікаційних технологій, формування високого рівня їхньої професійної компетентності та використання набутих знань, умінь і навичок у подальшій педагогічній діяльності.

Література

1. Брескіна Л.В. Використання технології мереж ЕОМ у навчальному процесі // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2001. – Вип.15. Ч.2. – С. 192–200.
2. Дудик М.В., Хазіна С.А., Хазін Г.А. Перспективи формування компетентності з моделювання в майбутніх учителів фізики. // Комп'ютерне моделювання в освіті / Матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – С.22–23.
3. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – С.121–143.
4. Черноштан А. Г. Науково-педагогічні основи конструювання модульних навчальних програм у системі фахової підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання // Вісник Луганського державного педагогічного університету: Серія педагогічні науки. – 2002. – №8. – С.293–302.
5. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Гипертекст>.

Резюме

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей и методы ее усовершенствования с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, электронное учебное пособие, гипертекстовые документы, моделирование.

Summary

The article deals with the problem of forming the professional competence of the future teachers and methods of its improvement using the information–communication technology.

Key words: information–communication technologies, electronic scholastic allowance, hypertext documents, modelling.

УДК 738.126+155.4+153.7+78

С.О. Корчевна

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ СПРИЙНЯТТЯ ДУХОВНО–САКРАЛЬНОЇ СИМВОЛІКИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МУЗИКИ

Проблематика статті зосереджена на особливостях сприйняття майбутніми вчителями музики духовно–сакральної символіки музичного мистецтва. Перелік основних показників духовно–сакрального компоненту музики поданий з урахуванням впливу основних її параметрів на психофізіологію людини в контексті трансформації музичного стилю.

Ключові слова: духовно–сакральна символіка, музичне мистецтво, майбутні вчителі музики, сприйняття, духовність, музична освіта.

Питання духовного розвитку особистості не втрачає своєї актуальності у межах сучасної освітньої парадигми, воно є активно досліджуваним науковцями багатьох галузей науки: філософії,

соціології, естетики, психології, педагогіки, мистецтвознавства, культурології. У контексті проблем модернізації педагогічної освіти головні державні документи («Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», Закон України «Про вищу освіту») скеровують пошуки науковців у русло підвищення ефективності засобів педагогічного впливу на особистість майбутнього вчителя, пропагуючи поряд із формуванням професійно необхідних компетенцій виховання духовних, морально-етичних якостей у майбутніх фахівців.

Якщо сприймати духовність як природну властивість, що має безпосередній зв'язок з афективно-емоційною сферою, з функцією серця (Сковорода Г., Юцевич), то вона притаманна кожній людині. Як соціально-виховна характеристика, духовність розглядається науковцями у контексті діяльності свідомості, накопичення сфери знань, моральності особистості, її відношення до всесвіту. Щодо професійної підготовки майбутнього вчителя духовність презентована як ціннісна характеристика свідомості та виступає рушійною силою у процесах саморозвитку, самоосвіти та самовиховання особистості. Проблеми морального та духовно-етичного виховання сучасної молоді досліджували Артамонова О., Бужина І., Зязюн Л., Пролєєв С., Петракова Т. та ін.

Беззаперечним чинником формування духовності особистості є мистецтво. Міркування стосовно духовного розвитку майбутнього вчителя музики представлені дослідженнями науковців Горожанкіної О., Додонова Б., Коваль Л., Медушевського В., Олексюк О., Падалки Г., Ростовського О., Рудницької О., Холопової В., Шевнюк О., Щолокової О. та ін.

Вчені-психологи визнають, що музика має значний вплив на слух і свідомість людини (Волженцева І.В., Драганчук В.М., Сергєєнкова О.П. та ін.). Так, апелюючи до почуттів, що властиві усім людям і кожній людині зокрема, вона здатна виражати емоційний стан та виховувати художньо-естетичне ставлення до дійсності. Це вказує, з одного боку, на певну художньо-психологічну рефлексію, з іншого – на її функціональність та регулятивно-виховні можливості. Психофізіологічні дослідження почуттєво-емоційних реакцій особистості на музику як передумови цілеспрямованого застосування музикотерапії відображені у роботах Бехтерева В., Блінової О., Бурно Є., Галінської Е., Натансона Т., Новицької Л., Петрушина В., Шуршарджан С., Юргутіте А. та ін.

Практика свідчить, що криза музичної освіти полягає у наявності техногенності та неодоленості музикантів сьогоденного покоління. Науковцями галузі музично-педагогічної освіти найвищим проявом професійної майстерності вчителя музики визнано «живе» виконання на уроках музики. Останнє, на наш погляд, передбачає художній контакт з учнівською аудиторією у вигляді безпосередньо-акустичного (інструментального, вокального або вокально-інструментального) відтворення образного змісту музичного твору, маючи на меті викликати, принаймні, емоційно-естетичний відгук з боку школярів. Майже всі дослідження, що стосуються педагогічно-виконавської діяльності студента-інструменталіста, враховують зазначену компетенцію як основну, невід'ємну чи навіть ідеально-еталонну функцію вчителя музики. Однак жодне з досліджень повністю не висвітлює усієї глибини даного педагогічного явища.

Оскільки вчитель музики виступає, з одного боку, як безпосередній провідник композиторських ідей, з іншого – як вербальний інтерпретатор широкого кола зразків музичного мистецтва різних епох, стилів, напрямів, саме на нього покладається відповідальність за «художню совість» майбутнього покоління. У процесі відтворення й усвідомлення сутності композиторського задуму поряд з розв'язанням конструктивних, технологічних, художньо-виражальних завдань вирішального значення для музиканта-виконавця набуває виявлення ідейно-семантичних характеристик музичного твору. Тому, зважаючи на перелік зазначених педагогічних проблем та їх гостроту в сучасних освітніх умовах, **актуальність** заявленої теми скеровує науковий пошук у площину духовно-сакральної символіки музичного мистецтва.

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей сприйняття духовно-сакральної символіки музичного мистецтва майбутніми вчителями музики у розрізі психолого-педагогічної науки.

Серед основних **завдань** визначені такі:

- дослідити сутнісні ознаки, властивості та показники духовно-сакрального компоненту музичного мистецтва у процесі його історичного генезису;
- з'ясувати ступінь впливу музики з високим вмістом духовно-сакральної символіки на психіку особистості у контексті трансформації музичного стилю.

Високий ступінь впливу музики з духовно-сакральною символікою та її потужний виховний потенціал засвідчують дослідження науковців Драганчук В.М., Жайворонюк Н.Б., Москальової Л.Ю., Шелупахіної Т.В., ін. «Історичний досвід морального виховання свідчить, що вплив сакральної музики на особистість розвиває моральну свідомість, поширює знання у галузі морального

виховання, формує моральну дійсність» [8, с.34]; «Григоріанські зразки–моделі мали високий ступінь емоційної впливовості...» [10, с.91] та ін.

Науковець Волженцева І.В. з'ясувала, що для оптимальної регуляції психічних станів студентів слід використовувати інструментальну музику, зокрема класичну, яка не містить ефектів перенасичень, надмірних емоційних перевантажень. Крім того, у межах названого дослідження було встановлено, що найбільший вплив на стан людини має органна музика, потім за ступенем впливовості рекомендується застосування музичного матеріалу з текстом незнайомою мовою, оскільки музичний матеріал із зрозумілим текстом (словесним) може розсіювати увагу [2, с. 9–10].

Музикознавцями досліджено, що в період раннього християнства музичне виконавство розглядалось як «компонент богослужіння і спосіб реалізації релігійно–виховних можливостей музики» [4, с.4]. Та з часом воно втрачає прямий зв'язок з релігією, набуваючи дедалі більшої самостійності, і музика вже не сприймається у якості суто релігійної атрибутики. Відбувається розподіл на різні види виконавської діяльності. У зв'язку з цим наводимо класифікацію Жайворонюк Н.Б.: *вокальне виконавство*, яке вміщує сольний, ансамблевий, камерно–хоровий і хоровий спів; *інструментальне виконавство*, складовими якого є сольне, ансамблеве, камерно–оркестрове та оркестрове виконавство; *вокально–інструментальне виконавство*, що включає в себе вокальне соло із супроводом, ансамблеве вокально–інструментальне та оркестрово–хорове виконавство [4].

Протягом певного часу музичне мистецтво ще концентрує у собі виразну релігійну змістовність. Варто згадати потужну хорову діяльність, яка віднайшла репертуарну визначеність у вітчизняному (що, як відомо, було запозичене з візантійського священного першоджерела) творчому спадку у вигляді хорового сакрального мистецтва. Дослідник Москальова Л. у зв'язку з цим визначає сакральну музику як «діалекти і варіанти музичних творів, написаних на різні релігійні тексти» [8, с.35], доповнюючи синонімічний ряд сакральної музики епітетами «*духовна*», «*священна*», «*богослужбова*». Таким чином, християнська символіка, увібравши ритуальний досвід первісних культур, наповнює поняття духовно–сакрального властивостями, що притаманні молитві, а саме: *жертвоністю*, *очищенням*, *катартичністю*. На катартичність мистецького впливу вказує дослідник Драганчук В.М. Сутність катарсису як феномену (що пройшов шлях його трактування послідовниками Аристотеля на основі етичних, релігійних і психологічних концепцій різних епох) науковець вбачає у синтезі психологічного очищення з етичним збагаченням [3, с.10].

Звертаючись до витоків духовно–релігійної музики в рамках католицької традиції в інструментальному (зокрема органному) її втіленні, ми спостерігаємо чітко виражену програмність музичних творів. Так, хоральні прелюдії Й.С. Баха, які мають відверто–сакральний, молитовно–споглядальний зміст, свою невербальну специфіку певним чином компенсують та красномовно доповнюють назвами: «Із глибини душі до Тебе взиваю, Господи Ісусе Христе!», «Син Божий гряде», «Серцем до мене прагни», «Ісус мій друг» та ін.

Однак музичний геній Й.С. Баха виходить за межі церковної специфіки і засвідчує власну філософську концепцію у довершеному вигляді мистецтва поліфонії, яка демонструє можливість існування декількох паралелей буття завдяки принципу одночасного лінійного зіставлення голосів–сутностей. Філософське підґрунтя стилю Й.С. Баха визнає сучасна естетико–філософська наука: «У стилі Баха чітко простежується спорідненість саме з філософською традицією; більш того, цей стиль претендує на самостійний філософський статус та вимагає розгляду у ряді крупних філософських систем» [10, с.109]. Отже, духовна сакральність тут постає у дещо іншій якості, як більш осмислений, інтелектуалізований спосіб світосприйняття, невербальна, «закодована» природа якого спонукає виконавця до розгадування таємниці композитора.

На таємничу природу музичного мистецтва вказує Лосев О. Він зазначає, що зміст музики ми часто намагаємось передати образами, однак не просто образами, а образами символічними, що вказують на якусь невимовну таємницю, яка під цими образами криється. Ця таємниця і є предмет музики. Вона – неподільна і невиявлювана, вона болісно–солодко чується серцем і кипить у душі. Вона – вічний хаос усіх речей, їх одвічна сутність [7, с.234].

Спираючись на концепцію Флоренського П., у межах якої *тайнство* і *таємничість* є невід'ємними й необхідними атрибутами сакрального, мистецтвознавець Калімуліна Т. вказує на таку складову сакральної символіки в музиці, як метафора. Це пов'язано з наданням художньому явищу нового «імені» для того, щоб нагадати про його попереднє, перше і основне ім'я, водночас зробивши його таємним [5, с.70]. Тому *метафоричність* можна вважати одним із показників духовно–сакрального компоненту музичного мистецтва.

Зважаючи на актуалізацію попиту на тембральні якості баяна/акордеона у світовому музичному мистецтві, особливої уваги заслуговує галузь баянного виконавства. За результатами

попередніх наших досліджень щодо художнього змісту оригінального репертуару для баяна стало очевидним посилення сакральних та містичних настроїв в авангардному та модерному мистецтві на зламі тисячоліть, а також на початку 90-х років ХХ ст. спостерігається тенденція до музики із загостреними психологічними конфліктами та зміщеною реальністю.

Торкаючись специфіки тембральних властивостей баянного звуку в контексті виховання професійного слуху Калмиков С.Т. зазначає, що за основними показниками музично-виражальних виконавських засобів (динамікою, тембром, тривалістю, характером атаки і закінчення) звук баяна об'єктивно задовольняє вимоги сучасної академічної музично-художньої практики, яка охоплює накопичення тембральних даних *архаїчної ритуально-магічної* культури. У цьому відношенні баян-акордеон сполучає суцільну специфіку клавішних інструментів, у їх різновидах струнно-ударних (клавесин – чембало – фортепіано) та духово-кантиленних (орган) якостей, із струнними і духовими інструментами у власному сенсі. Таке концентроване «зміщення» звуко-образів у механіці звуковидобування стримує повноту прояву якостей, що складають цей набір. Проте вказана сполука звукотипів має свої переваги в «неосинкретичних» тенденціях сучасної художньої стилістики тембрів, що охоплюють класичну академічну диференційованість тембрів-груп (струнні – духові – ударні...) і архаїчну комплексність звуко-тембральних знахідок [6, с. 68]. Це дає підстави стверджувати, що тембр, подібно до інтонації (інтонація як емоційно-акустичний код), має таку саму накопичувальну властивість щодо тембральних ознак і водночас засвідчує своєрідну «універсальність» баяну у визначенні широкого репертуарно-виконавського кола: від творів, що написані безпосередньо для баяна (оригінальної музики) до перекладень струнної, клавірної та органної музики тощо.

Можливо тому для втілення сакрально-містичних ідей композитори часто обирають саме баян, адже звуковиражальні можливості інструмента сучасної конструкції, крім того, дають змогу у повній мірі застосовувати будь-які сучасні техніки композиції (сонористику, алеаторику, пластову поліфонію, тотальну імпровізацію, кластерність, шумові ефекти, увесь спектр специфічно баянних прийомів виконання: рикошет, тремоло міхом, нетемпероване гліссандо). Цікавим є те, що у процесі музичного сприйняття, за свідченням Драганчук В.М., тембр не діє на м'язовому рівні, «його вплив на людину зумовлюється, насамперед, асоціативними механізмами» [3, с.10].

Меднікова Г.С. вказує на відсутність у мистецтві постмодерну художньої форми, стирання жанрових, видових умовностей, меж між реальністю: маргінальна, розірвана свідомість сучасної людини намагається знайти сенс, своє місце в житті через проникнення в метафізику буття, езотерику, містицизм і спробувати тим самим розширити свої кордони. Проникнення в те, що лежить поза явищем, у невиразній сутності, безперечно, не може бути виражене в якійсь жорсткій системі, стійкій художній формі [9, с.5].

Психологічне розв'язання парадоксу сприйняття музики такого типу (яка часто не має чіткої мелодичної лінії, форми, втрачає жанрові риси, та, зрештою, позбавлена зовнішньої естетики), на наш погляд, лежить у площині трансперсональної психології. Зазначена наука характерна тим, що намагається поєднати духовність, психологію та науковий підхід. Отже, з позицій вказаної науки (трансперсональної психології), яскравим представником та лідером якої є Гроф С., найбільше тяжіння до позамежних переживань та їх пошук є найсильнішими рушійними силами людської психіки, більш потужними, ніж сексуальний потяг традиції психоаналізу. Трансперсональні (надособистісні) переживання, які у певній мірі здатні викликати музичне мистецтво постмодерну, мають особливо потужні цілющі властивості та є надзвичайно важливими у творчості, естетичному та етичному вихованні. Універсальність грофівської картографії психічного полягає в тому, що незалежно від того, яким шляхом духовно-філософського розвитку йде людина, їй необхідно вирішувати одні й ті самі задачі з точки зору оволодіння певним рівнем енергії. В «енергетичній антропології» Грофа С. ступінь усвідомлення прямо пропорційний рівню доступної енергії та ступеню пропрацювання блоків на шляху її засвоєння у якості звичного рівня [1, с.9]. Отже, якщо розуміти часовий параметр музики як реалізовану у часі енергію, то стає очевидним механізм заглиблення (власне, процес сприйняття) реципієнта (виконавця, слухача) у відповідний емоційний стан.

Ми провели анкетування серед студентів музично-педагогічних факультетів у декількох педагогічних університетах (ПДПУ ім. К.Д. Ушинського /м. Одеса/, НПУ ім. М.П. Драгоманова /м. Київ/, Луганський державний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка) з метою виявлення художніх орієнтирів щодо репертуару та визначення відповідно до них ступеню впливу духовно-сакрального компонента музики різних стилів у процесі сприйняття та виконання.

Для визначення виконавських та слухацьких уподобань були запропоновані такі репертуарні напрямки: класично-академічний, обробки народного мелосу, оригінальні твори для баяна, твори музичного модерну, естрадно-джазовий напрямок та дитячий репертуар. Результати показали, що більш пріоритетним у студентському середовищі виявився класично-академічний напрямок, за ним слідує естрадно-джазовий, потім обробки народного мелосу, далі – твори музичного модерну, насамкінець остання позиція належить оригінальним творам для баяна та дитячому репертуару.

Характерний усталеними музично-стильовими константами класично-академічний напрямок, у якому (як показала теоретична частина дослідження) досить яскраво виражена духовно-сакральна, зокрема релігійна, символіка, справедливо посів найвище місце. Естрадно-джазова музика позбавлена сакральності, однак привертає увагу, на нашу думку, за рахунок легкості сприйняття та доступності. Наступна позиція належить модерним творам, які мають досить високий вміст духовно-сакральної символіки, однак вимагають від виконавця-слухача нової форми мислення (більш глибокої філософії розуміння), тому позиційно поступаються двом попереднім репертуарним категоріям. Найнижчі показники здобули напрямки дитячого репертуару та оригінальної музики для баяна, яка до речі не виключає модерні твори. Таке протиріччя засвідчило слабку обізнаність студентів стосовно того, які саме твори належать до того чи іншого репертуарного напрямку та спонукало нас до ще одного опитування.

А отже, наступним кроком було визначення ставлення студентів до музики модерну, зокрема перед студентами постало завдання обрати, яку із сторін інструментально-виконавської підготовки вона розвиває. Серед варіантів були запропоновані наступні: пізнавально-накопичувальна, почуттєво-споглядальна, емоційно-афективна, інтелектуально-аналітична, виконавсько-мотиваційна, світоглядна функції. Найвищий відсоток із значним відривом від інших результатів належав емоційно-афективній функції, далі за численністю думок слідувала світоглядна сторона професійної діяльності, потім на однаковому рівні – пізнавально-накопичувальна та інтелектуально-аналітична, почуттєво-споглядальна та виконавсько-мотиваційна займають останню позицію цієї шкали.

Отже, в результаті дослідження нами виявлені такі показники духовно-сакральної символіки музичного мистецтва, як релігійність, духовність, священність, катартичність, таємничість, містичність, метафоричність. Сприйняття музики з високою концентрацією духовно-сакральної символіки базується на прийнятності індивідуальністю майбутнього вчителя того чи іншого параметру музичного мистецтва відповідно до визначених показників та відбувається на різних психічних рівнях: інтуїтивно-підсвідомому, художньо-асоціативному, емоційно-енергетичному, інтерпретаційно-філософському свідомому тощо. Однак виявлення повного переліку рівнів у межах однієї статті виявляється неможливим.

Духовно-сакральний компонент музичного мистецтва можна розцінювати як критерій художньої якості у доборі виконавського та навчального репертуару студентів-музикантів. На підставі перелічених показників та враховуючи психофізіологічну здатність музики впливати на стан людини, можна припустити, що виконання і сприйняття музики з високим вмістом духовно-сакральної символіки формуватиме у майбутніх вчителів музики нову особистісну якість («духовно-сакральну»), що проявлятиметься у відповідному відношенні до втілення музичного образу. А саме: у синтезі почесно-шанобливого, недоторканно-таємничого, священно-катартичного, тобто *духовно-сакрального*, та творчо-відвертого, емоційно-широкого, інтуїтивно-природного ставлення до суті музичного твору ми вбачаємо особистісно-індивідуальну здатність музиканта встановити художню грань між свободою та всездозволеністю власних інтерпретаційних рішень щодо творів істинного мистецтва.

Педагогічний потенціал музики духовно-сакрального наповнення ми вважаємо універсальним матеріалом щодо невичерпності інтерпретаційних рішень за рахунок священності, таємничості, магнетизму та визначаємо її як оптимальний навчально-виховний ресурс у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музики саме тому, що, як свідчить досвід, релігійно-сакральна символіка як форма фіксації Вічного у мистецтві виявилася найбільш стійкою до Часу та незмінною протягом багатьох століть.

Література

1. Гроф С. Психология будущего: Уроки современных исследований сознания / С. Гроф; Пер. с англ. С. Оферт аса и О. Цветковой. – М.: ООО «Издательство АСТ» и др., – 458 с.

2. Волженцева І.В. Оптимізація психічних станів студентів у навчальній діяльності засобами музичного впливу: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Академія педагогічних наук України. Центр. інститут післядипломної педагогічної освіти. – Київ, 2006. – 20 с.
3. Драганчук В. М. Музика як фактор психокоригування: історичний, теоретичний і практичний аспекти.: Автореф. канд.мист.: 17.00.03 / Волинський державний університет ім. Лесі Українки – Київ, 2003. – 19 с.
4. Жайворонюк Н.Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури.: Автореф. канд.мист.: 17.00.01 / Київський національний університет культури і мистецтв. – К., 2006. – 19 с.
5. Калимулина Т.А. К проблеме сакральной символики в музыке (на материале поэтики К. Пендерецкого) // Научный вестник Одесской государственной консерватории им. А.В. Неждановой. Вип. 2 / Гол. ред. О.В. Сокол. – Одеса: Астропринт, 2001. – С. 68–75.
6. Калмыков С.Т. Баянный ансамблево-оркестровый инструментализм в исторической стилиевой проекции: Дисс... канд. искусствовед.: 17.00.03 / Одесская государственная музыкальная академия им. А.В. Неждановой. – О., 2005. – 170 с.
7. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики // Из ранних произведений / Сост. И.И. Маханькова. – М.: Правда, 1990. – С.195–390.
8. Москальова Л.Ю. Моральне виховання особистості майбутнього вчителя музики і художньої культури засобами українського сакрального мистецтва.: Дис... к.п.н. / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України – К., 2004. – 203 с.
9. Меднікова Г.С. Ціннісно-адаптиційний потенціал мистецтва постмодерну в аспекті неklasичної естетики.: Дис... д-ра філ. наук– НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 404 с.
10. Шелупахина Т.В. Музыкальное мышление как предмет культурно-исторического анализа.: Дисс...канд. фил. н.: 09.00.04. – эстетика / Киевский университет им. Тараса Шевченко. К., 1993. –140 с.

Резюме

Проблематика статті сфокусована на особливостях сприйняття майбутніми учителями музики духовно-сакральної символики музичного мистецтва. Перелік основних показників духовно-сакральної символики компонента музики подано з урахуванням впливу основних її параметрів на психофізіологію людини в контексті трансформації музичного стилю.

Ключевые слова: духовно-сакральная символика, музыкальное искусство, будущее учителя музыки, восприятие, духовность, музыкальное образование.

Summary

The article is focused on the peculiarities of the future music teachers perception of the musical art spiritual and sacral symbolics. The specification of the main spiritual and sacral component factors of music is made considering its main characteristics effect on human psychophysiology in the terms of musical style transformation.

Key words: spiritual and sacral music, music art, future music teachers, perception, spirituality, music education.

УДК 378:371.133

О.П. Демченко

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ СТВОРЕННЯ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ

У статті розкривається значення професійно-педагогічних умінь у структурі готовності вчителя початкових класів до створення виховних ситуацій. Презентується методика й досвід формування у майбутніх фахівців умінь створювати виховні ситуації.

Ключові слова: професійно-педагогічні вміння, методичне становлення, операційно-технологічна діяльність, «технологічна карта» виховної ситуації.

Однією з умов успішної організації виховної діяльності є сформованість у вчителя професійно-педагогічних умінь. Підтвердженням цьому є психолого-педагогічні дослідження, в яких визначено як важливу сферу загальної фахової підготовки: науково-методичну роботу (А.Єрьомкін, Н.Кічук, Р.Скульський), технологічну підсистему (І.Зязюн, І.Кривонос, Н.Тарасевич); практичну

підготовленість, оволодіння методикою і технологією виховної роботи (Л.Кондрашова); виховні вміння як найважливіший компонент змісту професійної підготовки вчителя (С.Бреус); операційний аспект – володіння знаннями в дії, який серед інших параметрів включає вмільсть вихователя та його технологічну озброєність (В.Васенко); транспозиційний аспект, який передбачає застосування студентами набутих у ВНЗ знань, навичок і вмінь із організації педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі початкової школи під час практики і подальшій професійній діяльності (О. Кіліченко) тощо.

Зокрема, Л.Кондрашова [5, с.16] зазначає, що практика навчання у ВНЗ має бути спрямована на те, щоб навчити майбутнього педагога створювати виховне середовище, систему соціальної допомоги в розвитку і саморозвитку особистості, умови найбільшої комфортності, психологічної захищеності її в життєвих ситуаціях.

На узагальнююче значення вмінь у професійній підготовці вчителя наголошують О.Абдулліна, М.Дяченко, Л.Кандибович та інші. Наприклад, О.Абдулліна в означеному понятті підкреслює свідоме оволодіння діяльністю. Дослідниця вважає, що цільовий, мотиваційний, операційний компоненти діяльності повинні бути перш за все усвідомлені, а тому вміння виконувати дію – це вищий ступінь оволодіння нею [1].

М.Дяченко і Л.Кандибович вважають, що вміння найбільш яскраво виявляються в успішному використанні знань і навичок, правильному застосуванні їх у нових і складних обставинах. На відміну від навички, вміння передбачає чіткий самоконтроль, активність свідомості, оволодіння узагальненими способами виконання дій [3, с.289].

У психолого-педагогічній літературі серед багатьох підходів до трактування означеного поняття вміння визначаються як володіння способами та прийомами навчання й виховання, що ґрунтується на свідомому використанні психолого-педагогічних знань (О.Абдулліна [1]).

Дослідниками здійснено також класифікацію виховних умінь. Так, В.Воробей [2] виділяє три групи умінь: вивчення особистості й колективу школярів, планування виховної роботи й організація різнопланової діяльності школярів. У контексті особистісно-діяльнісного підходу Є.Шиянов [8, с.83] акцентує увагу на формування в учителя умінь діагностувати рівень розвитку особистості й аналізувати виховну ситуацію, регулювати і коректувати її, оцінювати і пояснювати причину розбіжностей між ними. Л.Спіріним [6, с.82] розроблено коло теоретичних знань і педагогічних умінь за фазами управління (діагностика і цілепокладання, планування, практичне розв'язання, аналіз підсумків). Крім того, він називає загальні компоненти, які є в усіх видах педагогічних умінь і навичок. Це дозволяє формувати вміння і навички педагогічної діяльності не окремо, а блоками, комплексами. До них відносяться навички й уміння діагностики, педагогічного аналізу ситуацій, вироблення педагогічних розв'язків та їх здійснення, корекція педагогічних умінь.

У пошуках підходів до вдосконалення процесу формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій ми дбали про те, щоб теоретичні знання переросли в подальші практичні дії, стали стартом професійного становлення. Ми вважали за необхідне сформувати в кожного студента переконання, що наявність високого рівня сформованості професійно-педагогічних умінь є важливою умовою їх підготовки до успішної організації виховної діяльності та створення виховних ситуацій.

В організаційно-педагогічній моделі ми означили етап методичного становлення, в ході якого здійснюється операційно-технологічна діяльність студентів. Метою вказаного етапу є формування в майбутніх учителів педагогічних умінь і навичок, необхідних для моделювання, створення й реалізації виховних ситуацій у власній діяльності та розвиток необхідних для цього професійних якостей. Така діяльність передбачає формування умінь і навичок у чотирьох взаємопов'язаних сферах: перша – це вміння вивчати й узагальнювати досвід роботи вчителів і добирати зразки виховних ситуацій, які пов'язані з аналізом науково-методичної літератури та спостереженням за організацією роботи досвідчених учителів; друга – проектувати й моделювати виховні ситуації за заданим алгоритмом; третя – реалізовувати розроблені проекти у навчально-виховному процесі початкової школи; четверта – аналізувати й оцінювати результативність створених виховних ситуацій [3, с. 12].

Метою статті є презентація методики й досвіду формування в майбутніх учителів початкових класів умінь створювати виховні ситуації.

Серед виховних умінь, необхідних для створення виховних ситуацій, нами виокремлено такі:

Проективно-конструктивні вміння:

- моделювати, планувати окремі форми виховання і виховні ситуації;
- визначати загальну мету і завдання виховної ситуації;

- передбачати очікувані труднощі у процесі створення виховної ситуації;
- проектувати педагогічну взаємодію;
- моделювати умови успішного перебігу виховної ситуації;
- змістовно наповнювати виховні ситуації;
- добирати засоби впливу на емоційну сферу вихованців;
- розробляти методичні прийоми (переконання, навіювання, схвалення);
- вибирати організаційну форму, в межах якої створюється виховна ситуація;
- розробляти і проводити різноманітні форми виховання учнів, реалізовувати заплановані форми і методи виховання;
- варіативно добирати одночасно декілька форм виховання;
- розробляти план–конспект обраної форми виховання;
- складати “технологічну карту” виховної ситуації.

Гностичні вміння:

- діагностувати рівень вихованості школярів, виявляти зміни в їхньому особистісному зростанні;
- виявляти результативність використання виховних ситуацій;
- спостерігати за спілкуванням учнів під час створення виховних ситуацій;
- здійснювати самоаналіз проведених форм виховання та ефективність створення виховних ситуацій;
- орієнтуватися у ході виховної ситуації, мобільно реагувати на непередбачені обставини, використовувати природні виховні ситуації.

Організаторські вміння:

- організовувати різні види діяльності у процесі створення виховних ситуацій;
- організовувати власну поведінку під час створення виховних ситуацій;
- здійснювати педагогічне керівництво у процесі взаємодії.

Комунікативні вміння:

- спілкуватися з дітьми у ході особистісно зорієнтованої взаємодії;
- налагоджувати педагогічно доцільні стосунки з учнями.

Зміст роботи на етапі методичного становлення передбачає:

- добір зразків створення виховних ситуацій у працях класиків педагогіки та в досвіді роботи вчителів–новаторів;
- нагромадження “банку” виховних ситуацій;
- проектування, моделювання і створення студентами різних видів виховних ситуацій під час рольових і ділових ігор навчального характеру;
- організацію інноваційної діяльності студентів щодо створення виховних ситуацій під час різних видів активної педагогічної практики;
- моделювання ситуації власного успіху;
- складання “технологічної карти” виховної ситуації;
- заповнення карти самоаналізу виховної ситуації.

Формуванню означених умінь і навичок сприяє системна й послідовна робота на всіх етапах навчально–виховного процесу ВНЗ. Однак програма з педагогіки має обмежені можливості для методичної підготовки студентів до виховної роботи і створення виховних ситуацій. Тому під час проведення експериментальної роботи ми використали можливості щодо організації операційно–технологічної діяльності студентів спецкурсу „Організація виховних ситуацій у початковій школі”, різних видів педагогічної практики. Зокрема, в структурі спецкурсу для розв’язання поставлених завдань передбачено вивчення чотирьох тем третього концентру „Вчуся виховувати”, на засвоєння якого відведено найбільше навчального часу.

Виробленню необхідних умінь і навичок, формуванню професійних якостей найбільш сприяє проведення практичних робіт, виконання самостійних творчих завдань. Наведемо приклад однієї з практичних робіт за темою „Технологія емоційного впливу та стимулювання позитивних дій учнів у процесі створення виховних ситуацій”, яка має на меті розширити, закріпити теоретичні знання студентів про роль емоцій у педагогічній взаємодії, створенні виховних ситуацій; формувати вміння добирати прийоми та засоби емоційного впливу; розвивати здатність студентів до рефлексії, емпатії, емоційної стійкості у процесі створення виховних ситуацій.

Завдання до практичної роботи

1. Проаналізувати досвід роботи класиків педагогіки, вчителів–новаторів (на основі їхніх праць) та безпосередньо досвід роботи кращих учителів початкових класів, вибрати й описати зразки створення виховних ситуацій.

2. Дослідити психолого–педагогічну літературу й підготувати повідомлення про значення емоцій у виховній взаємодії.

3. Підібрати вправи–тренінги для розвитку емоційності, здатності до рефлексії, емпатії, емоційної стійкості; підготуватись до мікропрактикуму.

4. Скласти „технологічну карту” (на прикладі виховної ситуації морального вибору, успіху) виховної ситуації за заданим алгоритмом.

5. Підібрати засоби емоційного впливу на вихованців, підготуватись до ділової гри–імітації, практично продемонструвати фрагмент розробленої форми виховання (створення виховної ситуації) на занятті з використанням розроблених прийомів.

6. Розробити рекомендації студентам, учителям щодо розвитку емоційності, здатності до рефлексії, емпатії, емоційної стійкості.

Нами розроблено „технологічну карту” виховної ситуації, використання якої допомагає студентам чітко розробити послідовність її організації, змодельовати умови, підібрати методичні прийоми, спрогнозувати можливі труднощі; розробляти її не в цілому, а продумувати кожен крок, кожну деталь. Подаємо орієнтовну структуру такої карти:

- мета, завдання виховної ситуації;
- умови успішного перебігу;
- хід виховної ситуації: міжособистісний діалог, бажані дії вихованців;
- методичні прийоми вихователя (переконання, навіювання, схвалення тощо);
- засоби впливу на емоційно–вольову сферу дітей;
- передбачувані труднощі.

На практичних заняттях студентам дається завдання створити і постійно поповнювати “банк виховних ситуацій” із досвіду роботи вчителів і власного досвіду, здобутого в процесі проходження різних видів педагогічної практики. Оскільки для ефективного створення виховних ситуацій студенти повинні мати яскраві приклади використання цього методу виховання в досвіді роботи вчителів–новаторів, кращих учителів–практиків.

Так, наприклад, частина студентів звертається до педагогічної спадщини В.Сухомлинського, у якій велика увага надається розкриттю закономірностей навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку. Погляди й досвід роботи видатного вчителя є актуальними на сучасному етапі. Окремі студенти, опрацювавши твори видатного педагога–гуманіста, складають таблицю „Виховні ситуації у досвіді роботи В.Сухомлинського”. Наведемо приклад святкової виховної ситуації з досвіду роботи В.Сухомлинського:

«Взимку коло пташиних кліток і «лікарні» для звірів ми мріяли про теплий весняний день, коли наші маленькі друзі полетять у блакитне небо, поскачуть до гаю. І ось прийшло довгожданне свято. Через день після того, як у небі з'явився перший жайворонок, ми винесли клітки з птахами і звірятами на вершину кургана. Степ дзвенів пташиними голосами. Діти відкрили клітки – і жайворонок, дятел, іволга, заць опинилися на волі. Ось наш жайворонок уже співає в небі; ось він уже лине до землі... Ми стоїмо, зачаровані красою, і переживаємо радість від того, що зберегли життя живим істотам.

У такі хвилини в моїй уяві вимальовувалося майбутнє: щороку ми приходимо на вершину кургана, щоб відзначити свято жайворонка.

Свято жайворонка стало немовби межею, що відділяє весну від літа. Діти вважали для себе за честь врятувати життя пташеняти. В кожній дитини з'явився свій «куточок життя і краси». Образ жайворонка, неповторна мелодія, що дзвеніла над залитими сонцем полями, – все це назавжди ввійшло в духовний світ дітей. Діти нетерпляче чекали свята ще й тому, що з цим днем пов'язувалися хвилювання художньої творчості: разом з матерями вони ліпили з білого пшеничного тіста маленьких жайворонків, ластівок, шпаків, снігурів, сорок, соловейків, синичок і приносили свої вироби в школу. Діти втілювали в своїх маленьких витворах почуття любові до природи, кожна дитина по–своєму виражала своє уявлення про красу.

Восени діти із сумом прощалися з перелітними птахами. Такий сум облагороджує людське серце. Без нього немає доброти» [7, с.75–76].

Студенти, спостерігаючи за педагогічною діяльністю кращих учителів початкових класів, добирають і описують природні й спеціально створені виховні ситуації з їхнього досвіду роботи. За

спеціально створеною виховною ситуацією успіху спостерігала під час проходження педагогічної практики студентка Оксана С.:

У четвертому класі було два хлопчики з неблагополучних сімей, які погано вчилися, не брали участі у позакласному житті, були байдужими до життя й проблем колективу, переважно трималися відособлено. Поступово оцінка та авторитет цих учнів у класі знижувалися.

Учителька спостерігала за стосунками між колективом і хлопчиками, таке становище дітей її турбувало, оскільки, в цілому, діти були непогані. Вона шукала шляхи розв'язання цієї проблеми.

Четвертокласники готувалися до спортивних змагань “Веселі старти”. На декілька репетицій не прийшло два хлопчики, які були членами команди. Педагог попередила їх, якщо це трапиться ще раз, вона замінить їх іншими. Вже тоді вона вирішила залучити до команди учнів, які викликали у неї занепокоєння. Така ситуація може створити для хлопчиків передумови успіху, оскільки вони були фізично розвинені й участь у спортивних змаганнях їм була по силах, команді вони могли допомогти цілком закономірно.

Досвідчений педагог попросила учнів виручити колектив, пояснила, що успішна участь класу в змаганнях зараз залежить від них. Діти спочатку вагалися, також не зовсім були згодні однокласники, багато з них пропонували, щоб повернули до команди попередніх учасників. Але вчителька наполягла, аргументувавши, що вони так само можуть не прийти і на змагання.

У день змагань учителька трохи хвилювалася за хлопчиків, підтримувала їх, заохочувала всю команду. Команда посіла друге місце, і велику роль у цьому відіграли два сильні, витривалі хлопчики – нові учасники змагань. Це відчув і весь клас. Після змагань класовод похвалила всіх, відзначила дітей, щиро їм подякувала і запропонувала класові подякувати за підтримку.

Після створення такої ситуації ставлення класу до хлопчиків поступово почало змінюватися, децю піднялася їх самооцінка. Однокласники стали більше спілкуватися.

Учителька і далі продовжила проводити роботу щодо самоствердження дітей у колективі, але метод створення виховної ситуації успіху у цьому мав переломне значення.

Наведемо також приклад розробленої студентами „технологічної карти” спеціально створеної виховної ситуації:

Вид ситуації: трудова виховна ситуація.

Мета: виховувати любов до природи, естетичні смаки; формувати потребу оточувати себе прекрасним; уміння і навички вирощувати квіти.

Зміст ситуації:

Учитель: Діти, коли ви всі розійшлися вчора по домівках, я почула, як розмовляють квіти у горщиках. Вони скаржилися, що діти не люблять їх, що їм то холодно, то жарко, то багато вологи, то вони потерпають від спраги. А ще їхні корінчики руйнує злий черв'як, також їм не подобаються старі надцерблені горщики.

Давайте створимо бригаду рятувальників квітів! Як ми її назвемо? Давайте подумаємо, що нам потрібно зробити?

Засоби впливу на емоційну сферу учнів: яскрава емоційна розповідь учителя, відповідна міміка, жести, інтонації голосу, показ зів'ялих квітів.

Ймовірні труднощі: частина учнів не захоче брати участь у трудовій ситуації.

Результати проведеної студентами роботи доцільно виносити на колективне обговорення під час проведення “психолого–педагогічних консилиумів”, “методичних аукціонів”, “бюро виховних знахідок”, “кишені виховних ідей” тощо.

Операційно–технологічну діяльність необхідно постійно організовувати під час проходження студентами педагогічної практики, яка створює умови для формування виховних умінь і навичок, подальшого розвитку професійних здібностей. У процесі проходження різних видів педагогічної практики важливим є забезпечення взаємозв'язку із започаткованим спецкурсом „Організація виховних ситуацій у початковій школі”, оскільки велику частину самостійних творчих завдань необхідно виконувати безпосередньо у навальній–виховному процесі початкової школи. Викладач спецкурсу разом із методистом педпрактики виступають у ролі керівника і консультанта, які надають допомогу під час виконання завдань, у підготовці та проведенні різних форм виховної роботи, створенні виховних ситуацій.

Важливою умовою є розробка наскрізної програми педагогічної практики, спрямованої на вироблення системи професійних умінь і навичок, які формуються протягом усіх років навчання в різних видах самостійної діяльності студентів. Також необхідно забезпечувати механізми для

постійного зворотного зв'язку, що дає змогу студенту свідомо працювати над виробленням виховних умінь і навичок.

Вагоме значення має практика з позакласної виховної роботи, яка організовується паралельно з вивченням психолого–педагогічних дисциплін, спецкурсу „Організація виховних ситуацій у початковій школі”, має характер психолого–педагогічного майданчика. Цей вид практики створює умови для перевірки студентами теоретичних знань про специфіку виховного процесу, методи виховання, вікові особливості молодших школярів у реальній педагогічній дійсності, опанування ними сучасної технології та методики виховної роботи, вироблення умінь психолого–педагогічного спостереження й аналізу.

Студенти закріплюються за певним класом протягом усього терміну проходження практики, що дає змогу глибоко вивчати індивідуальні особливості учнів. У міру необхідності виконання специфічного самостійних творчих завдань студенти можуть працювати в різних класах. На кожен тиждень практики вони отримують завдання дослідного характеру в межах спецкурсу „Організація виховних ситуацій у початковій школі”, які було описано вище. Виконання таких завдань потребує спостереження за системою роботи педагогів, її аналізу, вивчення психолого–педагогічних особливостей учнів і складання характеристик, підготовка і проведення різних форм виховної роботи, використання методу створення виховних ситуацій у власній практичній діяльності тощо.

Запропонована операційно–технологічна діяльність студентів також включає практику показових уроків і занять. Майбутні вчителі спостерігають і аналізують уроки з різних предметів початкової школи, виконують завдання з визначення специфіки, змісту, методів і прийомів реалізації виховної функції навчального процесу. Такі завдання мають не лише описовий, а й аналітичний і пояснювальний характер. Практиканти описують виховні явища, методи, прийоми роботи, пояснюють закономірності їх виникнення й використання, обґрунтовують доцільність–недоцільність, оцінюють ефективність із гуманістичних позицій, встановлюють відповідність віковим особливостям молодших школярів, шукають шляхи покращення виховної діяльності вчителя в навчальному процесі. Важливим завданням під час проходження цього виду педагогічної практики є визначення місця і можливостей створення виховних ситуацій у процесі навчання.

Невід’ємною складовою професійного становлення майбутніх фахівців у процесі формування професійної готовності до створення виховних ситуацій є переддипломна педагогічна практика, мета якої – завершення операційно–технологічної діяльності. Переддипломна практика передбачає роботу з одним колективом протягом 8–ми тижнів, що дає змогу глибоко, цілісно і систематично вивчати учнів у процесі професійного спілкування з ними. За час практики студент має можливість розширити виховну компетентність, закріпити професійно–ціннісні установки й орієнтири, ознайомитись з досвідом роботи вчителя свого класу, вчителів школи щодо створення виховних ситуацій; продовжити розвивати професійні якості та формувати виховні вміння.

Таким чином, забезпечення ефективних умов для операційно–технологічної діяльності студентів сприяє формуванню конструктивно–проективних, гностичних, комунікативних, організаційних умінь і навичок, необхідних для створення виховних ситуацій. Перспективним напрямом для наукових розробок є подальше впровадження методики формування умінь створювати виховні ситуації у навчально–виховному процесі ВНЗ.

Література

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Учебное пособие.*– М.: Просвещение, 1990.– 141с.
2. Воробей В.И. *Формирование у студентов педагогических институтов умений и навыков организации воспитательной работы с учащимися в процессе непрерывной педагогической практики: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01/НИИ пед–ки УССР.* – К., 1989. – 16 с.
3. Демченко О.П. *Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04.*– Вінниця, 2006. – 20 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психология высшей школы.*– Минск: Университетское, 1993.– 368с.
5. Кондрашова Л.В. *Реформування педагогічної підготовки студентів // Рідна школа.* – 2000. – № 9. – С.16
6. Спирин Л.Ф. *Формирование профессиональных педагогических умений учителя–воспитателя.* – Ярославль: ЯГПИ, 1976. – 82 с.
7. Сухомлинський В.О. *Серце віддаю дітям // Вибрані твори: В 5–ти т.* – Т.3 – К.: Рад. школа, 1976. – С.7–279.

8. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога // Сов. педагогика. –1991. –№9. –С.83–86.

Резюме

В статье раскрывается значение профессионально-педагогических умений в структуре готовности учителя начальных классов к созданию воспитательных ситуаций. Презентуется методика и опыт формирования у будущих специалистов умений создавать воспитательные ситуации.

Ключевые слова: профессионально-педагогические умения, методическое становление, операционно-технологическая деятельность, «технологическая карта» воспитательной ситуации.

Summary

The article deals with the importance of the professional pedagogical skills in the structure of the primary school teachers readiness for creating the educational situations.

Key words: primary school teachers, educational situations, pedagogical skills.

УДК 378

Ю.П. Федоренко

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розглядаються ключові аспекти професійної компетенції майбутніх фахівців з іноземної мови. Особлива увага приділяється інтерактивному спілкуванню у професійно–значущих ситуаціях з урахуванням соціокультурних та соціолінгвістичних реалій країни, мова якої вивчається.

Ключові слова: професійна, комунікативна, соціокультурна, соціолінгвістична компетенція, міжкультурне спілкування.

Розширення контактів і обміну між людьми з різними мовами і культурами завдяки розвитку інтеграційних і міграційних процесів, нових інформаційних і комунікативних технологій потребує вивчення найбільш поширених мов міжнародного спілкування з метою взаєморозуміння, толерантності та взаємоповаги. Зростання політико–економічних зв'язків і контактів між державами позначилося на всіх сферах суспільства, і передусім, культурі і освіті. Однією з відмінних рис сучасного періоду є підвищена увага до іноземної мови на всіх рівнях світової освітньої системи. Сучасний фахівець повинен активно володіти хоча б однією іноземною мовою як засобом спілкування. Крім того, що іноземна мова є обов'язковим елементом професійної підготовки фахівця, вона є чинником загальнокультурного розвитку особистості. Сучасний рівень розвитку міжнародних зв'язків слугує передумовою для активізації знань про культурні особливості країн і народів, мова яких вивчається. Зовнішня та внутрішня політика України, її стратегічний курс на поглиблену демократизацію всіх сфер життя і приєднання до європейської та світової спільноти ставлять нові цілі та завдання перед освітянами в галузі навчання іноземних мов. Одним із завдань українських педагогів, психологів та лінгвістів є створення найефективніших методів навчання мов з чітко вираженою комунікативною спрямованістю. Комунікативна спрямованість навчання перебуває протягом останніх десятиліть у центрі уваги педагогічної та методичної науки. Комунікація залишається головною метою, навіть, якщо умови викладання та недостатній фаховий рівень викладачів гальмують її досягнення або перешкоджають цьому.

Основними компетенціями, яких потребує сучасне життя, є політичні і соціальні. Лінгводидактичні, педагогічні, психологічні та інші наукові напрямки акцентують увагу на необхідності формування соціальної компетенції. Це поняття слід розглядати та аналізувати інтеграційно. Інтеграційність соціальної компетенції проявляється в міждисциплінарності знань та здібностей і тісному взаємозв'язку з іншими видами компетенцій: комунікативною, інтелектуальною та інтеркультурною. Комунікативну компетенцію розглядаємо як гармонійне поєднання наступних компетенцій: мовної, мовленнєвої, соціокультурної та соціолінгвістичної, стратегічної та дискурсивної. Розглянемо соціокультурний (sociocultural) та соціолінгвістичний (sociolinguistic) компоненти визначеного поняття. Тож, соціокультурна та соціолінгвістична компетенція – це знання, уміння використовувати у спілкуванні та пізнанні іншомовні соціокультурні й

соціолінгвістичні реалії. У свою чергу, соціокультурну компетенцію можна розділити на країнознавчу компетенцію, тобто знання про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, традицій) та лінгвокраїнознавчу компетенцію. Остання передбачає володіння студентами особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування. Іншими словами, це передбачає сформованість у студентів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, „що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що і носій мови, і досягти у такий спосіб повноцінної комунікації” [2, с.47].

Кожна людина мимовільно проектує свої мовні стереотипи і мовленнєву поведінку на тих, з ким йому доводиться спілкуватися, незалежно від їхньої культурної, соціальної, етнічної, релігійної або якої-небудь іншої відмінності. Часто це відбувається через те, що загальнолюдські норми і цінності як би перебільшуються, а національні та соціальні зменшуються. Особливо яскраво це проявляється в мовленнєвому спілкуванні, де лінгвокультурний бар'єр може бути не тільки перешкодою в процесі комунікації, але й призводити до так званих "комунікативних невдач".

Швидке зростання міжнародних зв'язків визначило необхідність вивчення проблем навчання іноземної мови широкого кола фахівців для вирішення своїх професійних завдань. У зв'язку з розширенням міжкультурних професійних контактів зростає потреба суспільства у фахівцях різного профілю, що володіють іноземною мовою. Проте володіння іншомовним кодом, що дозволяє успішно здійснювати міжкультурно-професійну взаємодію, передбачає оволодіння і професійно-значущими концептами іншофонові культури, що визначають специфіку суспільної і ділової поведінки, що детермінується впливом історичних традицій і звичаїв, стилю життя і т. ін. Лінгвосоціопсихологічні й культурологічні знання про іншомовний соціум, що створюють широкий контекст міжкультурного спілкування, формують перцептивну готовність до ефективного міжкультурного спілкування і, отже, до міжнародної професійної співпраці.

Обумовлене соціальним замовленням суспільства іншомовне спілкування є однією з найважливіших складових змісту навчання фахівців. Навчальний курс іноземної мови покликаний носити комунікативний характер. Лінгвістичну основу комунікативно-діяльнісного підходу складає переорієнтація з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на комунікативну, з мовної правильності на спонтанність та автентичність (природність комунікації). У ході спілкування комуніканти виступають як носії певних соціальних стосунків, що виникають в тій чи іншій сфері діяльності і реалізуються в конкретних мовленнєвих ситуаціях.

Виявлення і уточнення змісту комунікативного навчання стає можливим в результаті досліджень, предметом яких стають лінгвістичні, соціолінгвістичні, культурологічні особливості мовленнєвої поведінки іншомовних партнерів, моделювання ними мовленнєвої співпраці в професійно значущих ситуаціях, що обумовлює формування у студентів разом з мовною також і комунікативної компетенції. Соціально-історична мінливість успішності комунікації ще раз підтверджує необхідність постійної дослідницької роботи в області теорії та технології комунікації. Розширення можливості дивитися оригінальне телебачення, спілкуватися у всесвітній мережі Internet викликає необхідність оновлення підходів до навчання, використання нових методів, форм роботи, новітніх технологій у навчанні мови, якісно нового рівня викладання мови, знань предмету, його постійне вдосконалення. Хоча комунікативна спрямованість навчання і перебуває у центрі уваги педагогічної та методичної науки, у реальному процесі навчання комунікативна спрямованість здійснюється недостатньо. Заучування мовленнєвих зразків не гарантує можливість їх адекватного використання у процесі спілкування.

Реалізація комунікативного підходу у навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню іншомовної мовленнєвої діяльності. Іншими словами, оволодіння засобами спілкування спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. Оволодіння уміннями та навичками говоріння, аудіювання, читання і письма здійснюється шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування. У зв'язку з цим навчальна діяльність організується таким чином, щоб майбутні фахівці виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей та намірів спілкування. З позицій комунікативного підходу процес навчання іноземної мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю мовленнєвої комунікації. Проте процес навчання не може повністю співпадати з процесом комунікації, який має місце в реальному житті, оскільки навчання іноземної мови в закладах освіти відбувається в умовах рідномовного оточення. Тому йдеться тільки про максимальне зближення

процесів навчання і реального спілкування за такими найважливішими параметрами як комунікативно–вмотивована мовленнєва поведінка співучасників процесу й предметність процесу спілкування, що забезпечується ретельним відбором комунікативно–мовленнєвих намірів, тем, ситуацій, які віддзеркалюють інтереси та потреби соціуму. Не слід забувати про те, що для того, щоб сформувати комунікативну компетенцію поза мовним середовищем, недостатньо заповнити заняття умовно–комунікативними та комунікативними вправами, які дозволяють вирішити комунікативні завдання. Важливо надати можливість мислити, вирішувати проблеми, міркувати над можливими способами вирішення цих проблем з тим, щоб ті, хто навчаються акцентували увагу на змісті свого висловлювання, щоб у центрі уваги була думка, а мова – формувала та формулювала ці думки.

Останніми роками сфера спілкування значно ускладнилася, широке розповсюдження і розвиток отримали економічна, управлінська, комерційна, правова області професійної діяльності, що обумовлює необхідність оволодіння майбутніми фахівцями навиками професійної культури як значущим компонентом професійної міжкультурної комунікації. Змінилася під впливом часу специфіка соціальної взаємодії в міжкультурному плані, виявила нові компоненти змісту навчання, а саме засвоєння нових професійних "ролей", що допомагають спілкуватися з представниками іншої мовно–культурної спільноти.

У лінгвосоціологічних дослідженнях людина зі всіма її соціокультурними, психологічними, лінгвістичними характеристиками стала організуючим центром інформаційно–змістового простору. Взаємодія членів соціуму передбачає не тільки інформаційний обмін в різних сферах комунікації, передусім, у професійній, але й міжособистісне спілкування, характер якого визначається комунікативними намірами партнерів і стратегіями їхнього досягнення (співпраця, суперництво, конфлікт і та ін.), що детермінуються соціопсихологічними і культурологічними особливостями відповідних соціумів.

До недавнього часу дослідження проблем професійної компетенції торкалося переважно її лексико–стилістичного аспекту, але не було пов'язано з аналізом когнітивних аспектів організації професійної комунікації, яким може бути, зокрема, розробка і створення системи умов, що конституюють ситуації співпраці з виявленням у них загальних, структурних компонентів, залученням в це коло знань та уявлень про комунікантів, про середовище спілкування з метою прогнозування їхньої реакції і поведінки, передбачення розвитку подій і вибору комунікативних стратегій.

Вивчення стратегій комунікативної поведінки представників англomовного соціуму, їх лінгвосоціологічних і культурологічних особливостей сприяють залученню "неносіїв" мови до концептуальної системи, картини світобачення, ціннісних орієнтирів носіїв іноземної мови, зменшення міжкультурної дистанції, виховання їх готовності пристосовуватися до культури іншого народу, іншого соціокультурного контексту взаємодії й дії з метою обрання оптимальної стратегії співпраці іноземною мовою.

Успішна міжкультурна професійна взаємодія членів соціумів означає адекватну комунікативну поведінку в процесі взаємопізнання, взаєморозуміння, встановлення взаємин професійної співпраці і, отже, передбачає разом з достатньо високим рівнем володіння іноземною мовою, уміння адекватно інтерпретувати і приймати соціокультурне різноманіття партнерів комунікації для розв'язання практичних завдань.

Тому необхідно навчити майбутніх фахівців комунікативно–орієнтованому володінню іноземною мовою в професійно–значущих ситуаціях міжкультурного спілкування. Під комунікативними уміннями і навичками розуміється, разом з мовними, здібність майбутніх фахівців до урахування соціокультурної специфіки представника іншого соціуму і передачі інформації професійного характеру іноземною мовою. Комунікація розглядається нами як мовленнєва діяльність, в якій стратегія досягнення комунікативного наміру є з одного боку, когнітивною дією, детермінованою фоновими знаннями, а з іншою – комунікативною, оскільки знаходячи втілення в мовних формах, спрямована на досягнення комунікативно значущого результату в процесі спілкування.

Потреба нашої країни у фахівцях, що володіють іноземним кодом, особливо зросла в даний час у зв'язку з розвитком міжнародних контактів, освоєнням нових технологій, інтенсифікацією професійної діяльності в тісному контакті із зарубіжними фахівцями. Головною метою курсу іноземної мови у вищому навчальному закладі була і залишається "навчити студентів практичного володіння мовою". Проте в нових економічних умовах значно змінилася суть поняття "практичне володіння". Сюди входить не тільки мова конкретної спеціальності, а головне – уміння диференційовано застосовувати мову у варіюваних ситуаціях спілкування, знання культурологічного аспекту.

У навчальному курсі повинне висвітлюватися широке коло проблем, що стосується національної культури, традицій, етикету, специфіки мови. Відмінності в соціолінгвістичних моделях можуть привести до непорозуміння і навіть мати більш серйозні наслідки. Граматичні або фонетичні помилки в мові свідчать лише про те, що людина недостатньо добре володіє іноземною мовою. У свою чергу, соціолінгвістичні та соціокультурні помилки викликають певні почуття й емоції у комунікантів (здивування, обурення, образу, недовіря та ін.).

Навчальна програма з англійської мови передбачає діяльнісний підхід, що ґрунтується на розумінні мови, як засобу спілкування в певній ситуації, в певному контексті, з певним комунікативним завданням, тобто мовленнєва діяльність здійснюється в широкому соціальному контексті. В основі володіння мовою лежать наступні компетенції: загальна компетенція, що являє собою суму знань, умінь і навичок, які дозволяють здійснювати мовленнєві дії; комунікативна компетенція, що дозволяє реалізувати дію з використанням певних мовних та мовленнєвих засобів та її складові, як-от: соціокультурна та соціолінгвістична; дискурсивна та стратегічна. Особливе місце в умовах взаємодії виокремлених складових займає соціолінгвістичний компонент, що є зв'язуючою ланкою між комунікативною та іншими видами компетенцій, підкреслюючи тим самим важливість культурної складової для комунікативної компетенції.

У зв'язку з орієнтованістю на соціальні норми (правила гарного тону, норми спілкування між представниками різних поколінь, статі, суспільних груп) соціолінгвістичний компонент здійснює великий вплив на мовленнєве оформлення спілкування між представниками різних культур. Соціолінгвістичний компонент комунікативної компетенції має відношення до мовного та мовленнєвого аспекту соціокультурної компетенції. Соціолінгвістична компетенція стосовно діалекту й акценту включає здатність розпізнавати мовні особливості соціальних прошарків, місця їх проживання, походження, роду занять. Такі особливості зустрічаються на рівні лексики, граматики, фонетики, манери говорити, паралінгвістики, мови рухів тіла.

Одна з особливостей комунікативно-спрямованого професійного навчання іноземної мови є поєднання лінгвістичної компетенції (засвоєння мовних норм) і спілкування (інтерактивної компетенції) як основного виду діяльності в моделі "людина – людина". Навчання міжкультурного професійного спілкування передбачає засвоєння професійних і лінгвосоціокультурних концептів "іншомовної спільноти" [2, с. 39].

Аналіз багатолітнього досвіду викладання англійської мови у вищому навчальному закладі переконливо показує, що залучення майбутніх фахівців до професійних фрагментів англійської мови картини світу суттєво обмежено відсутністю в їхній картині світу багатьох стереотипних ситуацій спілкування, дискурсивних стратегій, професійних концептів, властивих соціуму країни мови, якої вивчається. Багато труднощів у навчанні іноземної мови викликають такі ситуації професійного спілкування, як встановлення особистих контактів, написання ділових листів, бесіди по телефону, проведення зустрічей і переговорів та ін.; носії рідної мови мають обмежені знання стратегій комунікативної взаємодії у вищезазначених ситуаціях. Така обставина примушує звернути особливу увагу на засвоєння студентами ситуацій професійного спілкування, на розвиток навичок адекватного орієнтування в тих соціальних і професійних сферах, в яких знаходяться носії іншої культури.

Предметом пізнавальної діяльності студентів, що вивчають іноземну мову, повинні стати типові ситуації, що виникають в діловому спілкуванні в англійському соціумі, їх структура та дія. Шляхом формування професійної інтерактивної компетенції, пізнання світу професійного спілкування і його правил, розвитку навичок ідентифікації і створення мовних моделей різноманітних ситуацій ділової співпраці є навчання стратегій професійного комунікативного впливу на партнера. Досягається це шляхом моделювання в навчальному процесі ситуацій професійної співпраці, в яких іноземна мова слугує інструментом соціальної взаємодії особистості і професійного колективу, в ньому відображаються всі зміни соціокультурних чинників, що впливають на ієрархію цінностей в світосприйнятті особистості, її менталітет, прагматичні настанови. Йдеться не тільки про спеціальне, професійно-орієнтоване навчання, але й передусім про навчання спеціальних мовних моделей, корекції професійного дискурсу, реалізації стратегій комунікативної взаємодії в різноманітних ситуаціях, спрямованих на досягнення цілей у розв'язанні практичних завдань. Завершує формування професійної інтерактивної компетенції у іншомовної особистості знайомство з міжкультурними особливостями поведінки представників мовного соціуму в ділових ситуаціях.

Таким чином, професійна інтерактивна компетенція представляє собою складне лінгвопсихологічне явище, обумовлене реалізацією наявних і прихованих стратегій співучасників комунікації. Соціолінгвістичний та соціокультурний аспект формування професійної комунікативної компетенції пов'язаний перш за все з моделюванням мовленнєво-комунікативної діяльності у

навчальному процесі і розв'язанням ряду соціолінгвістичних і дидактичних завдань. Оскільки ці обидва аспекти тісно пов'язані між собою і в реальній моделі професійної комунікації йдуть паралельно у формуванні мовленнєвої особистості, то успішне навчання професійного дискурсу у вищих навчальних закладах може бути забезпечене тільки з урахуванням як соціолінгвістичних, соціокультурних так і дидактичних чинників.

Література

1. Смірнова О.О. Развитие иншомовных коммуникативных умений на факультете журналистики // Лингвистика под конец XX столетия: Подсумки и перспективы. Тезисы международной конференции. – М.: МГУ, 1995. – С. 477–479.
2. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иншомовного языка. – М.: Вища школа, 1989.
3. McKay S.L. Teaching English as an international Language. Oxford.: Oxford University Press, 2002.

Резюме

В статье рассматриваются ключевые аспекты профессиональной компетенции будущих специалистов иностранного языка. Особое внимание уделяется интерактивному общению в профессионально–значимых ситуациях с учётом социокультурных и социолингвистических реалий страны, язык которой изучается.

Ключевые слова: профессиональная, коммуникативная, социокультурная, социолингвистическая компетенция; межкультурное общение.

Summary

The key aspects of the professional competence of the future foreign language teachers are considered in the article. The special attention is paid to the interactive intercourse in the professional–meaningful situations with taking into account the sociocultural and sociolinguistic realities of the country.

Key words: professional, communicative, sociocultural and sociolinguistic competence, intercultural intercourse.

УДК 378

О.С. Гуманкова

ДИФЕРЕНЦІЙНО–ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Стаття акцентуалізує проблему формування диференційно–психологічної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Автором визначено компонентний склад диференційно–психологічної компетентності та встановлено її зв'язок з іншими складовими професійної компетентності учителів гуманітарних дисциплін.

Ключові слова: професійна компетентність, соціально–педагогічна компетентність, соціально–психологічна компетентність, диференційно–психологічна компетентність, автоспсихологічна компетентність.

Політико–економічні та соціокультурні зміни в сучасному українському суспільстві є „катализатором” реформування всієї освітньої системи країни та професійно–педагогічної зокрема. У „Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір” чітко визначено мету педагогічної освіти у державі „як формування учителя ХХІ століття, здатного здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, забезпечувати розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх, духовно–культурних потреб, бути конкурентоспроможним на ринку праці” [1;174].

Виконання означеної мети потребує перегляду змісту та цілей навчання у педагогічних вузах держави, надзвичайно акцентуалізує здійснення професійної підготовки майбутніх учителів на компетентнісно–орієнтованій основі.

Проблема формування та розвитку професійної компетентності учителя достатньо широко представлена у дослідженнях багатьох науковців: Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Л.В. Заніної,

Н.П. Меншикової, І.А. Зязюна, Н.В. Кухарева В.С. Решетька, В.А. Міжерікова, М.Н. Єрмоласка, Є.М. Павлютенкова, О.А. Дубасенюк та інших.

Аналіз досліджень означених учених дозволяє розглядати професійну компетентність учителя як складне інтегроване особистісне утворення, яке характеризується володінням професійними знаннями, уміннями, навичками, досвідом, що зумовлюють здатність до ефективного виконання професійної діяльності.

На думку означених учених, професійна компетентність включає ряд інших компетентностей а саме: спеціально–педагогічну компетентність, соціально–психологічну компетентність, диференційно–психологічну компетентність, аутопсихологічну компетентність [3;70].

Усі компетентності є взаємноінтегрованими, недостатня сформованість хоча б однієї з них фактично унеможливує формування повноцінної професійної компетентності та, як наслідок, суттєво знижує ефективність професійної діяльності учителя.

Метою даної статті є привернення уваги до необхідності формування та розвитку диференційно–психологічної компетентності (ДПК), як невід’ємної складової професійної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Актуальність розвитку означеної компетентності не викликає сумніву за умови визнання принципів гуманізації та гуманітаризації провідними принципами реформування освіти у державі. ДПК орієнтує учителя на урахування особистісних характеристик учнівського контингенту в процесі організації навчально–пізнавальної діяльності, дозволяє створити умови для забезпечення спрямованості навчання на розвиток особистості учня у відповідності до його схильностей, здібностей, інтересів.

На нашу думку, через невисокий рівень сформованості ДПК, вчителі гуманітарних дисциплін недостатньо реалізують принципи гуманістичної педагогіки у професійній діяльності; тим самим знижують рівень викладання свого предмету та його престиж серед учнів. Нашим глибоким переконанням є те, що орієнтація на „пересічного” учня, використання типових планів, одноманітних методів призводять до відчуження учня від знань та від самого предмета, який викладається.

Наше розуміння ДПК є співзвучним з визначенням, яке сформульоване Н.В. Кузьміною. Учена розглядає ДПК, як обізнаність педагога про індивідуальні особливості учня, його здібності, сильні та слабкі сторони волі та характеру, переваги та недоліки його попередньої підготовки та проявляється у прийнятті продуктивних стратегій індивідуального підходу в роботі з ним [3; 94].

Розвиваючи погляди Н.В. Кузьміної, ми пов’язуємо ДПК з використанням диференційованого підходу (ДП) у навчанні, це обумовлено наступними міркуваннями:

по–перше, ДП як дидактичний принцип спрямовує вчителя на урахування індивідуально–типологічних особливостей груп учнів, що робить його більш реальним для практичного застосування у звичайних навчальних умовах з огляду на обмеженість часу та велику кількість учнів. Ми повністю підтримуємо думку, висловлену І.Є. Унт про те, що „в реальній шкільній практиці індивідуалізація є завжди відносною, оскільки зазвичай враховуються індивідуальні особливості не кожного окремого учня, а групи учнів, які мають приблизно схожі особливості; враховуються лише відомі особливості або їх комплекси і саме такі, які є важливими з точки зору навчання; індивідуалізація реалізується не у всьому обсязі навчальної діяльності, а є інтегрованою з неіндивідуалізованою роботою” [6; 8];

по–друге, ДП дає можливість використання більшого спектру форм навчальної роботи учнів на занятті: фронтальної, індивідуальної, парної, групової, що значно підвищує мотивацію та дозволяє створити умови для взаємного навчання учнів;

по–третє, варіативність форм диференціації, видів диференційованого навчання, дозволяє учителю вибирати з них найбільш ефективні, враховуючи специфіку предмету та конкретні навчальні задачі.

Отже, на наш погляд, використання ДП є певним „стратегічним компромісом” між необхідністю індивідуалізації навчального процесу та реальними навчальними умовами сучасної шкільної практики.

Звертаючись до численних досліджень з проблеми диференціації, ДП, диференційованого навчання, зокрема, досліджень О.І. Бугайова, М.І. Бурди, П.М. Гусака, П.І. Сікорського, Г.І. Коберник, І.М. Осмоловської, І.Є. Унт та інших, а також досліджень з проблеми розвитку професійної компетентності учителя, зазначених попередньо, визначаємо ДПК як складну інтегровану якість особистості учителя, що зумовлює його професійну діяльність та полягає у здатності враховувати індивідуально–психологічні особливості окремих учнів та типологічні особливості груп учнів в процесі організації навчально–пізнавальної діяльності шляхом відбору

змісту, рівня складності, форм, методів навчання у відповідності до визначених особливостей з метою створення найбільш сприятливих умов для розумового та морального розвитку учнів у вибраній сфері навчання. Оскільки у нашому дослідженні йдеться про формування означеної компетентності в період навчання у вузі, необхідно визначити компонентний склад ДПК, який дозволить окреслити основні напрями розвитку цієї компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Компонентний склад ДПК має відповідати складу професійної компетентності учителя та включає: мотиваційний, особистісний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивний компоненти. Безперечно, кожен з компонентів можна представити у вигляді комплексу складових, які віддзеркалюють специфіку даного виду компетентності. В узагальненому вигляді структура ДПК може бути представлена у вигляді схеми.

Схема 1



Звернемося до окреслення компонентів ДПК, враховуючи той факт, що ми розглядаємо розвиток цієї компетентності у складі професійної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Деталізуючи змістове наповнення *мотиваційного компоненту*, відмічаємо, що він полягає перш за все у гуманістичній спрямованості майбутнього учителя-гуманітарія, усвідомленні унікальності кожної дитини, пріоритетності розвитку особистості учня у процесі навчання. Такий пріоритет викликає в учителя потребу у пошуку технологій навчання, які, з одного боку, дозволяють врахувати особистісні якості, здібності, можливості учня, а з іншого боку, забезпечити умови фасилітації його розвитку, самореалізації у процесі навчання.

Особистісний компонент представляє сукупність професійних та особистісних якостей майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. У світлі нашого дослідження професійно-значущі якості набувають специфічного забарвлення. Любов до дітей, повага до них, спрямовує учителя на розгляд дитини як цілісної особистості з власними бажаннями, якостями, здібностями, інтересами, устремліннями, що віддзеркалюється у спрямованості учителя на вибір засобів, форм та методів у відповідності до цих особливостей.

Надзвичайної важливості набуває емпатія – як здатність до співчуття, співпереживання. Саме емпатія „сприяє розумінню стану учня, взаємозв’язку між емоційним станом учня та його активністю, уважністю на уроці” [5; 48], спрямовує на пошук засобів, які позитивно впливають на учня в процесі навчання, призводять до відчуття „духовного комфорту” на уроці.

Безперечно, педагогічний обов’язок, відповідальність, що проявляються у бажанні допомогти учням, погано адаптованим до загальноприйнятих норм, учням, які мають високі навчальні можливості та зацікавлені у поглибленому вивченні предмета, стають необхідними „супутниками” учителя в процесі здійснення ДП у навчанні. Роль педагогічного такту важко переоцінити в процесі реалізації ДП, оскільки, як відомо, однією з форм диференціації є диференціація за рівнем навчальних можливостей. У такому випадку учнів розподіляють за рівнем навчальних здібностей на групи. Як слушно відмічає М.М. Фіцула, „учні не повинні здогадуватись про суть їх поділу на групи” [7; 161], оскільки це може призвести до зниження самооцінки.

Педагогічний такт проявляється також у процесі контролю та оцінювання знань учнів. Надзвичайної актуальності набуває об'єктивність, справедливість, розгляд навчальних досягнень учнів з позицій їх індивідуального просування, розвитку у навчанні. Педагогічна спостережливність є невід'ємною якістю, яка фактично уможливило функціонування ДПК. Уважне ставлення до учнів, правильна діагностика їх якостей створює передумови для правильного вибору певної форми диференціації. Перелік професійних якостей, які є основою для повноцінного розвитку ДПК можна ще продовжувати. Однак, зупинимось саме на таких професійних якостях, які є характерними для учителів гуманітарних дисциплін. Загальновідомим є той факт, що викладання гуманітарних дисциплін повністю базується на комунікативній основі, на постійному обміні думками між учителем та учнями. З огляду на зазначене, пріоритетність набувають такі якості: 1) здатність зрозуміти позицію іншого у спілкуванні, інтерпретувати внутрішній стан учня через нюанси поведінки, змісту мовлення; 2) вміння впливати опосередковано на вироблення в учня бажаного відношення до історичної події, художнього образу тощо...; 3) спроможність будувати відносини з учнями на „ціннісно-партисипативній основі, яка дозволяє їм усвідомити, що учитель є зацікавленим у результатах їх навчання так само як і вони самі, що їх власна точка зору теж є цікавою та заслуговує на увагу інших” [4; 68]; 4) „здатність виступати посередником між світовою, національною культурою та учнями та допомогти їм визначити все важливе у рідній або іншомовній культурі та сприяти таким чином їх культурній і національній ідентифікації” [2; 42].

Звертаючись до окреслення особистісних якостей, які мають важливе значення для ДПК, обмежимося лише їх переліком: комунікативність, високий рівень загальної культури, інтуїція, доброзичливість, терплячість, активність, ініціативність тощо.

Когнітивний компонент ДПК представляє собою сукупність загальнокультурних, предметно-методичних та психолого-педагогічних знань, які створюють основу для розвитку цієї компетентності.

Загальнокультурні знання, які отримують майбутні учителі в процесі вивчення предметів світоглядно-гуманітарного циклу (один з яких стає фаховим та в залежності від спеціалізації автоматично переходить до предметно-професійних) є „запорукою визначення кожної особистості як суб'єкта культурно-історичного становлення в процесі набуття освіти будь-якого рівня” [4; 68].

Загальнокультурна підготовка стає певним гарантом залучення студентів до світової культури, усвідомлення фахового предмета як її частини та в кінцевому рахунку – до усвідомлення власної професійної діяльності як засобу залучення до цієї культури учня. Окрім цього зміст загальнокультурних знань стає основою усвідомлення антропологічних зрушень у сучасних освітніх системах різних країн та України зокрема, дозволяє студентам зрозуміти історичний контекст цивілізаційних та освітніх процесів, визначити власну світоглядну позицію, створює умови для їх культурної та професійної ідентифікації.

В основі когнітивного компоненту ДПК лежать також знання з дисциплін предметно-методичного блоку. Ефективність реалізації ДП у процесі навчання безпосередньо залежить від рівня володіння навчальним предметом, знання державних стандартів, програмних вимог, цілей навчання предмета у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ), принципів відбору змісту навчання з предмета, методики його викладання. Ці знання у сукупності дозволяють грамотно імплантувати різні форми диференціації, види диференційованого навчання у процес викладання, визначаючи певні межі до яких можна проводити адаптацію змісту навчального матеріалу, стають основою для створення диференційованих планів, програм з предмету, дозволяють окреслити найбільш доцільні форми диференціації з урахуванням специфіки фахового предмета. Отже, зв'язок ДПК з предметно-методичною компетентністю, як однією з складових професійної компетентності учителя, є очевидним.

Психолого-педагогічні знання виконують перш за все орієнтувальну функцію у вимогах сучасного навчального процесу у ЗНЗ, дозволяють визначити механізми засвоєння знань учнями, дидактичні основи навчального процесу, встановити взаємозв'язок між навчанням та розвитком особистості учня. У контексті ДПК психолого-педагогічні знання дозволяють визначити сутнісні характеристики ДП у навчанні, ознайомити майбутніх учителів з досвідом реалізації ДП у нашій країні та за рубежом, окреслити практичні шляхи впровадження диференціації у процес навчання, визначити організаційну специфіку різних форм диференціації, авторські технології диференціації, основні підходи визначення індивідуально-психологічних характеристик учнів, сучасні засоби діагностики цих характеристик, дидактичні основи діагностики рівня засвоєння знань тощо.

Зазначене попередньо підкреслює взаємозв'язок ДПК з професійно-педагогічною та соціально-психологічною компетентностями.

Навички та уміння, які забезпечують ефективне функціонування ДПК складають **операційно-технологічний компонент** означеної компетентності. Багато педагогів: Н.В.Кузьміна, В.О.Сластьонін, В.А.Міжеріков, М.Н.Єрмолаєнко, О.А.Дубасенюк та інші вказують на те, що у навчально-виховному процесі проявляються такі взаємопов'язані функції учителя: 1) дослідницька (гностична); 2) діагностична; 3) проєктивно-конструктивна; 4) організаційна; 5) комунікативна; 6) аналітико-оцінна функція. Кожна з цих функцій можлива до здійснення у результаті сформованості відповідних груп умінь.

Відтворюючи взаємозв'язок з нашою темою, окреслюємо наступні 7 груп умінь, які віддзеркалюють послідовне здійснення ДП у навчанні:

1. Гностичні уміння:

- аналізувати основні компоненти базових знань з проблеми ДП у навчанні;
- аналізувати наукову літературу з метою осмислення різних підходів до визначення ДП;
- накопичувати інформацію по проблемі ДП;
- аналізувати ефективність та доцільність використання різних форм диференціації у

реальних навчальних умовах;

- аналізувати та критично оцінювати навчальний матеріал, навчальні посібники, засоби навчання стосовно можливості їх використання у процесі здійснення ДП.

2. Діагностичні уміння:

- визначати індивідуально-психологічні особливості учнів, які мають вплив на ефективність

навчання;

- вивчати особистість школяра;
- виявляти досягнутий рівень навченості учнів;
- визначати пізнавальні інтереси учнів;
- визначати домінуючі когнітивні стилі учнівського контингенту;
- визначати навчальні можливості, здібності учнів.

3. Проєктувальні уміння:

- визначати цілі навчання у процесі здійснення ДП;
- відбирати зміст, форми, методи навчання, які відповідатимуть цілям використання ДП;
- прогнозувати напрями майбутнього розвитку учнів в умовах реалізації ДП;
- прогнозувати результати та ефективність використання різних видів диференційованого

навчання;

- прогнозувати можливі утруднення, недоліки у ході використання ДП у процесі навчання;
- моделювати індивідуальні освітні маршрути учнів;
- моделювати різноманітні види діяльності учнів відповідно до видів диференційованого

навчання.

4. Конструктивні уміння:

- планувати власну діяльність та діяльність учнів у процесі реалізації ДП у навчанні;
- розробляти алгоритм власної діяльності у процесі здійснення ДП у навчанні;
- створювати алгоритм дій учнів в процесі диференційованого навчання;
- конструювати зміст та форми навчальної роботи в умовах здійснення ДП;
- планувати заняття, враховуючи специфіку окремих видів диференціації, які будуть

використані;

- складати диференційовані навчальні програми з предмету;

- вибирати форми та методи навчання у відповідності до попередньо визначених типологічних особливостей учнів.

5. Організаційні уміння:

- організовувати навчання в умовах ДП;
- розподіляти учнів на групи на основі виділених типологічних особистісних характеристик;
- організовувати навчання у раціональному поєднанні індивідуальної, групової, фронтальної

роботи;

- організовувати навчання на різному рівні складності;
- організовувати навчання з урахуванням домінуючих когнітивних стилів учнів;
- організовувати позакласне навчання з предмету (факультативи, групи за інтересами);
- організовувати свою поведінку в процесі здійснення ДП;
- приймати оптимальні рішення у конкретних ситуаціях, що виникають у процесі здійснення ДП.

6. Комунікативні уміння:

- встановлювати педагогічно–доцільні відносини між учителем та учнями у процесі здійснення ДП;
- будувати діалогічну взаємодію в ході реалізації ДП у навчанні;
- встановлювати партнерські відносини з учнями в ході реалізації ДП у навчанні.

7. Контролюючі уміння:

- здійснювати контроль інтелектуального розвитку учнів у процесі здійснення диференційованого навчання;
- використовувати новітні методики перевірки знань учнів (комплексні методи);
- організовувати контроль у відповідності до специфіки диференційованого навчання, що пропонується;
- проводити взаємоконтроль учнів у процесі здійснення диференційованого навчання;
- організовувати самоконтроль учнів в процесі засвоєння знань.

Зміст останнього компоненту ДПК (рефлексивного) є тісно пов'язаним з автопсихологічною компетентністю та проявляється в умінні свідомого контролю результатів діяльності, у даному випадку він реалізується в умінні аналізувати ефективність методів та прийомів, які використовуються у процесі здійснення ДП, в умінні аналізу та осмислення власних дій в процесі здійснення ДП.

Аналіз змістового наповнення складових ДПК свідчить про можливість її формування за рахунок імплантації її змістових та процесуальних характеристик у предметно–методичну та психолого–педагогічну підготовку майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

З метою визначення актуальності формування ДПК нами проведено анкетування, в якому прийняли участь учителі англійської, української мови, історії Житомирської, Рівненської та Луцької областей (всього 120 осіб). Респондентам було запропоновано відповісти на низку запитань, пов'язаних з використанням ДП на уроках. Узагальнення результатів анкетування дозволили виявити наступні факти: 70% вчителів використовують лише рівневу диференціацію на уроках, причому в досить обмеженому розумінні її змісту, тобто у вигляді завдань для учнів погано адаптованих до загально прийнятих норм та учнів з підвищеними навчальними можливостями. 60% учителів враховують лише навчальні можливості учнів, які стають підставою для диференціації. Лише 40% учителів мають власний алгоритм здійснення ДП у навчанні. Отримані результати свідчать про те, що проблема формування ДПК є надзвичайно актуальною та потребує вирішення до початку реальної професійної діяльності учителів гуманітарних дисциплін у ЗНЗ держави, тобто в процесі професійного навчання у вузі.

Література

1. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (проект) // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Волонтерського процесу. Документи і матеріали. травень–грудень 2004р. – Частина 2 / Упорядники: Степко М.Ф., Більобаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин У.У. – Тернопіль: Вид–во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – С. 174–180.
2. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього учителя іноземної культури засобами діалогу культур: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – Житомир, 2005. – 198 с.
3. Кузьміна Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
4. Никитина Э.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: Монография. – Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2000. – 285 с.
5. В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Э.Н. Шиянов. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – 3–е изд. – М.: Школа–Пресс, 2000 – 512 с.
6. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 119 с.
7. М.М.Фіцула Педагогіка: Навчальний посібник – 2.е вид. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 193 с.

Резюме

Стаття посвячена проблеме формирования дифференциально–психологической компетентности будущих учителей гуманитарных дисциплин. Автором определен компонентный состав дифференциально–психологической компетентности и установлена ее связь с другими составляющими профессиональной компетентности учителей гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, социально–педагогическая компетентность, социально–психологическая компетентность, дифференциально–психологическая компетентность, аутопсихологическая компетентность.

Summary

The article deals with the problem of the contemporary teachers training, forming the differentiatonal competence as the integral part of the future humanities teachers professional competence. The author analyzes the main constituents of this competence, emphasizes the importance of its forming.

Key words: professional competence, social and pedagogical competence, social and psychological competence.

УДК 373.3.016: 51:371.31

Г.І. Непомняца

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО–МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Статтю присвячено проблемі формування природничо–математичних понять у дітей молодшого шкільного віку. У ній представлена модель формування природничо–математичних понять в учнів початкових класів, визначені її основні компоненти та етапи. Розкривається значення дидактичних засобів у процесі формування зазначених понять.

Ключові слова: дидактична модель, природничо–математичні поняття, дидактичні засоби, етапи формування понять.

У державному стандарті загальної початкової освіти зазначено, що основним завданням початкового курсу природничо–математичних наук є розвиток молодших школярів через засвоєння понять та формування у них соціальних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті і достатніх для вивчення навчальних предметів у наступних класах, у тому числі й забезпечення пропедевтичного оволодіння систематичними курсами, які вивчаються у середній та старшій школі [3]. Тому актуальним сьогодні є створення нових освітніх дидактичних моделей, які сприятимуть різнобічному розвитку особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, інтуїції, творчості, цілісності, інтегрованості мислення.

Дидактичною моделлю називають будь–яку систему, мислено уявну або реально існуючу, яка знаходиться у чітко визначених відносинах з іншими системами. Модель є стислим, але в той же час інформаційно об'ємним представленням замислу всього об'єкту дослідження, є критерієм його цілісності, зрілості. У широкому розумінні, модель – будь–яке умовне зображення оригіналу: схема, опис, креслення, графік, граф, карта, що використовується в якості аналогу об'єкта, явища, процесу, які досліджуються.

Метою створення нашої дидактичної моделі є необхідність вивчення стану й удосконалення процесу формування природничо–математичних понять у молодших школярів за допомогою дидактичних засобів у сучасній початковій школі.

Дидактично значимою для нашої моделі є думка щодо формування понять за допомогою дидактичних засобів у дітей молодшого шкільного віку. Ця проблема привертала увагу видатних педагогів минулого (Я.А.Коменського, Й.Г.Песталоцці, Й.Ф.Гербарта, А.Дістервега, К.Д.Ушинського, В.Ф.Одоевського, В.О. Сухомлинського та ін.), розроблялась у дослідженнях Л.М.Веккера, Х.Вернера, Л.А.Венгера, Л.С.Виготського, Г.Г.Гранатова, Л.Л.Гурової, В.П.Зинченко, І.С.Якиманської та ін., знайшла відображення у працях О.Л.Агаєвої, І.Я.Березної, О.Н.Рашикуліної, М.Н.Ричіка та ін. Але недостатньо зверталась увага на залежність між дидактичними засобами та рівнем сформованості понятійного апарату у молодших школярів. Тому основне завдання нашого дослідження полягає у розробці моделі формування природничо–математичних понять у молодших школярів, компонентом якої є дидактичні засоби.

Будуючи дидактичну модель формування природничо–математичних понять у молодших школярів (рис.1), ми враховуємо такі критерії: простота, наочність, інформаційна ємність і розкриття суттєвих ознак предмета або самого замислу дослідження. Моделювання процесу формування природничо–математичних понять у молодших школярів, виявлення специфіки та своєрідності дитячого мислення, спирається на використання таких основних принципів мислення: принцип

природовідповідності, принцип доповненості, принцип позиції під час взаємодії вчителя з учнем, принцип активності, принцип стабільності – динамічності розвиваючого середовища.

Наша дидактична модель передбачає такі основні компоненти: змістовний, проектно-організаційний, процесуально-технологічний, контрольно-оцінний; дидактичні засоби та діяльність вчителя й учнів під час формування природничо-математичних понять; а також включає такі етапи: основа поняття, ядро поняття, наслідок, критичне тлумачення. Розглянемо детальніше кожен із компонентів.

Змістовий компонент. Побудова в учнів необхідних уявлень про поняття, які формуються, відбувається не лише шляхом інтеріоризації, а і через управління вищезазначеним процесом. При цьому важливо виявити суб'єктивний досвід кожного учня, зафіксований переважно в образах, і спиратися на нього в подальшому. Реалізувати це можливо через розкриття змісту образів, в яких фіксується вибіркоче становлення учня до предметної діяльності. Підбір навчального змісту (завдання, питання, тексти, алгоритми тощо) застосовується для здійснення індивідуально-диференційованого підходу.

Проектно-організаційний компонент. Розвиток теоретичного мислення в учнів розпочинається з наочно-дієвого (у дошкільному віці) та образно-мовленнєвого мислення (у молодшому) й завершується понятійно-теоретичним мисленням (у середній і старшій ланці). Орієнтуючись на такі вікові особливості дітей, вчитель концентрує увагу на мотиваційно-спонукальній фазі діяльності, проектує способи організації сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мови, визначає "порцію" пізнавальної активності учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Процесуально-технологічний компонент – проектування інноваційних методик і технологій навчання, які забезпечують процес розвитку мислення та мовлення. Він втілюється у різних видах дидактичних засобів, що сприяють створенню психологічного клімату на уроці та враховують суб'єктивний досвід дитини: логіка пошукової діяльності будується на емоційно-раціональному аналізі образу, визначення у ньому частин, дослідження яких відбувається на фоні чуттєво-наочного (загального) спілкування і підкріплюється індивідуальним підсвідомим спілкуванням.

Контрольно-оцінний компонент включає в себе оцінку рівня сформованості розвитку понятійного мислення і правильність висловлювань учнів. Головним показником цього процесу є логічність і правильність формування означення понять, або виділення його основних суттєвих ознак; використання у самостійній навчально-пізнавальній діяльності відповідних дидактичних засобів для визначення рівня сформованості даного поняття. Ці показники виявляються у процесі вивчення природничо-математичних понять.

При побудові нашої моделі (див. рис. 1) ми спираємося на діалектичні етапи пізнання, запропоновані Г.Г.Гранатовим (основа, ядро, наслідок, загальне критичне тлумачення), а послідовність самих етапів можна змінювати в залежності від стилю мислення молодшого школяра, типу поняття, яке формується [1]. Природничо-математичні поняття (як елемент наукового знання) мають і змістовно-результативну, і процесуальну сторони, які відображені у таких необхідних і діалектичних їх ознаках, як узагальненість, необоротність, згорнутість, етапність, системність, рефлексивність. Послідовність цих ознак відповідає основним етапам формування поняття, пізнання сутності: основа (I), ядро (II), наслідок (III), загальне критичне тлумачення (IV) [2]. Ми припускаємо, що ці шість перерахованих ознак будь-якого поняття у повній мірі можуть бути використані для формування природничо-математичних понять.

Одним із компонентів нашої дидактичної моделі формування природничо-математичних понять є дидактичні засоби. Під дидактичними ми розуміємо такі засоби, які забезпечують ideale проведення навчальної дисципліни як змісту освіти, тобто вона представлена в об'єктивній формі (використовуються конкретними виконавцями у конкретних умовах).

У залежності від можливостей навчального матеріалу, методів і прийомів навчання, індивідуальних завдань, які відповідають рівню підготовки і віковим особливостям учнів, ми використовуємо такі дидактичні засоби (матеріальні об'єкти, знакові системи та логічні конструкції діяльності) з метою ефективного формування природничо-математичних понять у дітей молодшого шкільного віку.

Матеріальні об'єкти відіграють значну роль на початковому етапі формування нових понять і способів діяльності учнів та вчителя. Це – підручники, посібники, друковані зошити; живі об'єкти, дидактичний рахунковий матеріал, муляжі, лінійка, метр тощо; матеріальне оснащення класу.

Модель формування природничо-математичних понять за допомогою дидактичних засобів



Знакові системи навчання включаються у підручники, навчально-методичні посібники, опорні конспекти (опорні сигнали, структурно-логічні засоби, узагальнення алгоритмів вирішення задач, графічні знакові системи тощо) тощо. Вони несуть інформаційне навантаження уроку. Зазначимо основні положення використання знакових систем у процесі формування природничо-математичних понять:

- для фіксації наочно-схематичного уявлення орієнтовної основи дій і наочного уявлення абстрактних понять, що вивчаються;
- для усвідомлення учнями сутності абстрактних понять;
- для фіксації та наочного уявлення загальних способів дій з вирішення широкого класу задач;
- для використання знакових систем як засобу наочності, для узагальнення понять, що формуються;
- для узагальнення навчального матеріалу, що вивчається, тощо.

Ці дидактичні засоби дозволяють підвищити ефективність процесу формування понять, культуру педагогічної діяльності, збільшити об'єм навчальної інформації. Навчальний і розвивальний

ефект, отриманий у результаті використання цих засобів навчання, доводить, що вони правомірно увійшли до класифікації засобів навчання. За способом реалізації освітніх задач ця група відноситься до предметно-знакових систем навчання, що є необхідною умовою у формуванні природничо-математичних понять. Останнім часом діяльність вчителя з питання формування нових понять неможлива без вищезазначених дидактичних засобів організації пізнавальної навчальної діяльності молодших школярів.

У ролі логічної конструкції виступає безпосередня діяльність вчителя з планування вправ і завдань щодо формування понять, усвідомлення та реалізації отриманих знань. Навчальна діяльність може бути представлена на емпіричному і теоретичному рівнях. Представити діяльність вчителя на емпіричному рівні – значить показати систему дій, операцій, прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з формування системи понять.

Теоретичний рівень абстрагується від практичної діяльності окремого вчителя з урахуванням найкращих надбань педагогічного досвіду. Найбільш поширеними є методи та прийоми навчання. Метод в свою чергу являє собою систему взаємопов'язаних елементів – логічних операцій, нормативних принципів, правил навчальної діяльності. Ці різноманітні регулятивні засоби, які використовуються для формування понять, виконують функції "посередників", "інструментів" у їх формуванні. На відміну від матеріальних об'єктів вони є логічними конструкціями. У даному випадку вони схожі на предметно-знакові засоби навчання.

Із вище названих логічних конструкцій найбільш поширеними є прийоми. Більшість методів складаються із опису загальних прийомів навчання. Об'єктивною основою застосування нових прийомів навчання є конкретні дії вчителя та учнів, спрямовані на отримання позитивного результату. Серед прийомів можна виділити більш складні, які володіють певною цілісністю, включаючи відбір та групування комплексу операцій. Такі прийоми називаються комплексними.

Потреба логічних конструкцій – методів навчання – відповідає потребам практики навчання, оскільки без них неможливо об'єктивно оцінити навчальний процес у початковій школі. Особливо яскраво це представлено у інтерактивних методах, методах проблемного навчання, педагогічних технологіях, у правилах діяльності вчителя та учнів.

Від учителя залежить, щоб вибрані дидактичні засоби були сприятливими як для вчителя, так для діяльності учня на уроці, давали йому можливість ефективно засвоювати знання. Запускаючи у дію будь-який дидактичний засіб, вчитель повинен передбачити, яка із форм взаємодії учнів з даним дидактичним засобом буде найбільш доцільною. Дидактичний засіб може бути використаний у ході фронтальної роботи з "неструктурованою" масою дітей, як частіше всього відбувається у традиційному класно-урочному варіанті. Наявність чотирьох базових видів суб'єкту (один, група, колектив, маса) диктує необхідність застосування спеціальних зусиль для того, щоб сформувати той чи інший варіант. Особлива увага приділяється двом важливим моментам використання тих чи інших дидактичних засобів: яка буде позиційна динаміка учасників навчального процесу, тобто визначається ступінь активності кожного у системі "вчитель – дидактичний засіб – учень"; який пласт наукового пізнання і на яку глибину може бути задіяний у ситуації застосування конкретного дидактичного засобу при даній формі взаємодії. Тому, вчитель повинен повно і точно володіти знаннями педагогічного потенціалу дидактичних засобів, які використовуються, по відношенню до мети уроку, віку дітей, ситуації і ступеню впливу.

Учитель повинен створити такий навчальний (освітній) "простір", який буде забезпечувати оптимальні умови для формування природничо-математичних понять у молодших школярів; забезпечувати розвиток комплексу базових здібностей учнів; врахувати індивідуально-особистісні особливості дитини (обдарованість, здібності, здоровий психологічний стан, захоплення, гідність) тощо.

Отже, взаємодія вчителя й учнів при формуванні нового поняття є принципово відкритою, відкриває запас готовності до змін, поступово оволодіваючи новими можливостями у вирішенні комплексу питань, пов'язаних з розвитком оптимістичного світосприйняття дитини у процесі навчання та формування знань. Уміння вчителя орієнтуватися на кожного учня, враховувати його індивідуальні особливості, потреби, інтереси, здібності, рівень особистого розвитку дозволяє через систему опосередкованого розвиваючого впливу за допомогою дидактичних засобів, сприяти ефективному формуванню природничо-математичних понять у дітей молодшого шкільного віку.

Таким чином, у дидактичній моделі формування природничо-математичних понять об'єкт чи явище відображається як єдність чуттєво-наочного, логічного, конкретно-уявного і абстрактно-уявного, що неможливо здійснити без відповідної системи дидактичних засобів. Для досягнення найбільшої ефективності та результативності, при формуванні природничо-математичних понять,

особливу увагу слід приділяти визначенню етапів формування даних понять, підбору відповідних дидактичних засобів, що дозволить учням свідомо оволодіти початковим курсом природничо-математичних дисциплін.

Література

1. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): Монография. Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 195с.
2. Гранатов Г.Г. Роль рефлексии в формировании у учащихся научных понятий //Образование, наука и техника: XXI век: Сборник научных статей / Сост. О.А. Яворук. Ханты–Мансийск:ЮГУ, 2004. Вып.2. С.23–29.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти.// Поч. школа. – 2006. – №2.
4. Зорина Л.Я. Средства обучения как система: [Дидактический анализ] // Сов. педагогика. – 1986. – №9. – С.55–58.
5. Образование 21 века: достижения и перспективы: Междунар. Сб. теоретич., методич. и практич. работ по проблемам образования. / Международная ассоциация "Развивающее обучение"; Педагогический центр "Эксперимент"; Под ред. В.Зинченко. – Рига: Эксперимент, 2002. –336с.

Резюме

Статья посвящена проблеме формирования естественно–математических понятий у детей младшего школьного возраста. Представлена модель формирования естественно–математических понятий у учащихся начальных классов, описаны ее основные компоненты и этапы. Рассмотрена роль дидактических средств в процессе формирования вышеуказанных понятий.

Ключевые слова: дидактическая модель, естественно–математические понятия, дидактические средства, этапы формирования понятий.

Summary

The article is devoted to the problem of the junior pupils natural and mathematics concepts forming. The model of the natural and mathematics concepts forming is represented, its core components and stages are given. The role of didactic means in the process of forming of the concepts is considered.

Key words: didactic models, natural and mathematics concepts, didactic means, stages of concepts forming.

УДК 377

В.П. Гордієнко

ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ БІРЖОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (В УМОВАХ ВНЗ І–ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ)

У статті розкрито особливості формування професійної мовленнєвої культури молодших спеціалістів біржової діяльності (в умовах вищих навчальних закладів І – ІІ рівнів акредитації). Визначено основні компетенції, притаманні молодшим спеціалістам біржової діяльності. Подано рекомендації відносно інтеграції навчальних дисциплін для підвищення рівня професійної мовленнєвої культури.

Ключові слова: професійна мовленнєва культура, молодший спеціаліст біржової діяльності, професійна культура, мовленнєва культура, компетенції, професійне удосконалення.

Постановка проблеми. На сучасному етапі загальна культура майбутнього фахівця біржової діяльності пов'язується з досконалим оволодінням українською мовою, опануванням лексичними, стильовими тонкощами, умінням послуговуватися її багатством у професійній діяльності, в усіх сферах життя і діяльності суспільства. Сьогодні ринок праці висуває нові вимоги до спеціаліста біржової діяльності, вбачаючи в ньому не лише фахівця, а й людину, яка усвідомила, що висока професійна мовленнєва культура є запорукою успіху і конкурентоспроможності. Володіння навичками спілкування, уміння налагоджувати контакт, толерантність, доброзичливість, працездатність, уміння вирішувати професійні питання на комунікативному рівні є невід'ємною часткою цілої низки факторів, наявність яких впливає на успішне вирішення завдань біржової діяльності. Формування професійної культури брокерів і дилерів нерозривно пов'язане з

формуванням їхньої мовленнєвої культури. Ця інтеграція передбачає не лише професійно-мовленнєве навчання, а й велику роботу по професійно-мовленнєвому вихованню.

Мета статті – на основі науково-довідникових праць виокремити компоненти процесу формування професійної мовленнєвої культури майбутніх брокерів та дилерів, запропонувати окремі форми роботи з активізації формування професійної мовленнєвої культури біржовиків.

Аналіз лінгвістичної, методичної, психолого-педагогічної літератури показав, що формування професійної мовленнєвої культури молодших спеціалістів біржової діяльності є ефективним за умови усвідомлення студентами гострої необхідності в опануванні професійною мовленнєвою культурою.

Проблемі формування органічної мовної особистості присвячені праці Л.Кравець, Л.Мацько, Л.Паламар, Л.Струганець, Я.Чорненького. Науковці підкреслюють важливу роль мовної освіти у формуванні професійної мовленнєвої культури.

Професійна мовленнєва культура молодших спеціалістів біржової діяльності базується на двох складових – професійній та мовленнєвій культурах, робота з формування яких є важливою задачею викладачів ВНЗ I–II рівнів акредитації.

Л.Мацько визначає мовленнєву культуру як «вміння володіти мовою» [1, с. 7]. Також існує думка, що мовленнєва культура – це загальноприйнятий мовний етикет [7, с.12]; культура мислення та культура суспільних і духовних стосунків людини [4, с. 38]. У свою чергу, професійна культура – ступінь досконалості професійного розвитку людини [6, с. 202]. Таким чином, професійну мовленнєву культуру молодшого спеціаліста біржової діяльності можна розглядати як важливий компонент його загальної культури, що визначає здатність до ефективного спілкування в контексті професійної діяльності. Вона синтезує в собі комплекс знань, цінностей, способів поведінки, необхідних у ситуаціях ділового спілкування, та умінь гнучко реалізовувати їх на практиці з метою забезпечення ефективної професійної діяльності.

Під формуванням професійної мовленнєвої діяльності ми розуміємо роботу по усвідомленню необхідності сприйняття мови як засобу не лише комунікації, а й пізнання об'єктів дійсності. Студенти повинні зрозуміти, що професійна мовленнєва культура – це фахово зорієнтоване використання мовних норм, які забезпечують мовне оформлення процесу і результатів професійної діяльності.

Однією з актуальних проблем, яка стоїть перед викладачем ВНЗ I–II рівнів акредитації при формуванні професійної мовленнєвої культури молодших спеціалістів біржової діяльності, є розвиток комунікативної культури студентів. Особливої уваги, на наш погляд, потребують діючі програми з української мови. Адже, замість того, щоб вивчати мову, вивчають граматику мови. Майбутні біржовики повинні навчитися застосовувати не лише шкільні знання, а й набуті семантико-стилістичні ресурси для вербальної реалізації своїх фахових знань.

Професійна мовленнєва культура молодших спеціалістів біржової діяльності є не лише відображенням його вихованості, інтелігентності, а й визначає в цілому культуру його праці й, що особливо важливо, культуру взаємин у щоденному спілкуванні в найрізноманітніших сферах мовленнєвої діяльності: від приватного до професійного спілкування.

На формування професійної мовленнєвої культури молодшого спеціаліста біржової діяльності впливають такі чинники:

- мовний компонент (рівень грамотності, точність, логічність, правильність);
- професійний компонент (рівень фахових знань, умінь, навичок);
- національний компонент (рівень усвідомлення національної приналежності);
- етичний компонент (рівень володіння мовленнєвим етикетом);
- комунікативний компонент (рівень усвідомлення обставин мовленнєвої ситуації);
- загальна освіченість.

Процес формування професійної мовленнєвої культури молодших спеціалістів біржової діяльності включає наступні елементи:

- засвоєння професійної лексики і біржової термінології;
- формування навичок роботи із фаховими словниками, довідниками;
- формування вмінь аудіювання, відтворювання і створення фахових текстів різних видів і стилів;
- моделювання мовленнєвих ситуацій, які можуть виникати у майбутній професійній діяльності;
- формування навичок самоаналізу фахового мовлення.

Формування професійної мовленнєвої культури майбутніх біржовиків має здійснюватися з урахуванням параметрів професійних ситуацій: місце і час виникнення ситуації, характерні

обставини, суспільні ролі учасників, завдання учасників, спосіб комунікації. Виходячи з цього варто скласти рольові ігри та навчальні ситуації, які повинні удосконалювати професійну мовленнєву культуру, яка визначає мовленнєву поведінку біржовиків.

Робота викладача ВНЗ I–II рівнів акредитації по формуванню професійної мовленнєвої культури молодшого спеціаліста біржової діяльності має бути зорієнтована на відповідність обраних форм роботи основним ознакам професійної мовленнєвої культури:

- правильність (вправи на орфографічні, граматичні, морфологічні, пунктуаційні норми);
- точність (вправи на слововживання синонімів, антонімів, омонімів, паронімів, багатозначних слів, термінів, професіоналізмів, іншомовних слів);
- логічність (вправи на логічне мислення, на техніку смислової зв'язності тексту);
- різноманітність (вправи по семантиці та лексиці);
- чистота (вправи–самоаналіз фахового мовлення на наявність просторічних слів, жаргонізмів, діалектизмів, лайливих і вульгарних слів, слів–паразитів);
- доречність (вправи на підвищення мовленнєвої майстерності);
- виразність (вправи на удосконалення техніки використання дихання, голосу, вимови, інтонації, жестів, міміки).

Виконання студентами вправ по формуванню окреслених ознак професійної мовленнєвої культури зумовлює формування і загальної культури фахівця.

Молодший спеціаліст біржової діяльності має сформовану професійну мовленнєву культуру лише за умови оволодіння ним наступними компетенціями:

- глибокі професійні знання;
- система біржових термінів;
- володіння сучасною українською літературною мовою;
- навички роботи з фаховими текстами;
- вміння здійснювати пошук фахової інформації;
- навички інтерактивного фахового спілкування;
- знання основ риторики;
- вміння складання статусних характеристик біржових партнерів;
- здатність швидко оцінювати комунікативну ситуацію і приймати професійно обгрунтовані рішення.

Наголосимо на тому, що сучасна освіта покликана формувати високий рівень професійної мовленнєвої культури фахівців, який є обов'язковою умовою якісної професійної діяльності [1, с.18].

Робота по формуванню професійної мовленнєвої культури молодших спеціалістів біржової діяльності є неодмінним етапом їх професійного удосконалення. Професійна мовленнєва культура біржовиків передбачає вміння розпізнавати необхідну інформацію під час проведення перемовин, адекватну поведінку у типових професійних ситуаціях, уміння вести телефонні розмови, вести монолог, підтримувати діалог, адекватно реагувати на висловлювання партнерів, продукувати професійну кореспонденцію, грамотно оформлювати тексти фахового спрямування. Важливим чинником, що впливає на формування професійної мовленнєвої культури молодшого спеціаліста біржової діяльності є інтегруючий характер мовних дисциплін, вивчення яких відбувається у нерозривному зв'язку з фаховими дисциплінами.

Перспектива дослідження. Перспективними щодо окресленого питання є створення спецкурсів щодо інтеграції навчальних дисциплін для підвищення рівня професійної мовленнєвої культури молодших спеціалістів біржової діяльності та розробка планів бінарних занять із використанням новітніх інформаційних технологій.

Література

1. Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови: Навч. посіб. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
2. Михайлюк В.О. Моделювання як важливий засіб формування культури ділового мовлення // Дивослово. – 1999. – № 7. – С. 28–31.
3. Мозговий В.І. Українська мова у професійному спілкуванні. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 592 с.
4. Культура фахового мовлення: Навчальний посібник / За ред. Н.Д.Бабиц. – Чернівці: Книги – XXI, 2006. – 496 с.
5. Рукас Т.П. Формування культури ділового мовлення в майбутніх інженерів: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /Нац. пед. ун–т ім. М. Драгоманова. – К., 1999. – 20 с.

6. Тлумачний словник сучасної української мови: Близько 50000 сл. / Уклад. І.М.Забіяка. – К.: Арій, 2007. – 512 с.
7. Чорненький Я.Я. Українська мова (за професійним спрямуванням). Ділова українська мова / Теорія. Практика. Самостійна робота: Навч. посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 304 с.
8. Шевчук С.В. Українське ділове мовлення: навчальний посібник. – К.:Вища школа, 2004.– 302с.

Резюме

В статті раскрыты особенности формирования профессиональной речевой культуры младших специалистов биржевой деятельности (в условиях высших педагогических заведений I–II уровней аккредитации). Определены основные компетенции, присущие младшим специалистам биржевой деятельности. Даны рекомендации относительно интеграции учебных дисциплин для повышения уровня профессиональной речевой культуры.

Ключевые слова: профессиональная речевая культура, младший специалист, профессиональная культура, речевая культура, компетенции, профессиональное усовершенствование.

Summary

The peculiarities of the stock exchange activity junior specialists professional language culture are shown in the article. The main competences of such specialists are defined. Integrating the subjects for the professional language culture level rising is recommended.

Key words: professional language culture, stock exchange, junior specialist, competences, professional improvement.

УДК 378

О.А. Жижко

ОСВІТНЯ ЕТНОГРАФІЯ ЯК ОДНА З ТЕОРІЙ ФОРМУВАННЯ КУРІКУЛУМУ ПРОФЕСІЙНО–ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У МЕКСИЦІ

Розглянута освітня етнографія як одна з теорій розбудови методики професійної підготовки вчителів гуманітарного профілю в Мексиці та формування курікулуму в соціально–критичній перспективі. На думку автора, освітня етнографія прагне перш за все суб'єктивного ставлення дослідника до об'єкта свого дослідження, веде до рефлексії самого дослідника про існуючий стан речей в освіті, а також до рефлексії суб'єктів, інституційне життя яких досліджується, викликає прагнення до модифікації встановленого порядку, звичної інституційної ідеології, пошуку розв'язання існуючих навчальних проблем в системі професійної підготовки майбутніх вчителів.

Ключові слова: професійна підготовка, освітня етнографія, вчитель-дослідник, наукове дослідження.

Система професійно–педагогічної освіти Мексики знаходиться на етапі свого становлення та розбудови власної концепції освіти. Розглянемо шляхи теоретичного обґрунтування курікулуму професійної підготовки майбутніх вчителів гуманітарного профілю в Мексиці.

З точки зору соціально–критичного наукового підходу розбудова курікулярних проектів вимагає аналізу феномену освіти в емпіричному (тобто практичному) та інтерпретативному (тобто теоретичному) планах в трьох перспективах: критичній, герменевтичній та міждисциплінарній.

Критичний напрямок аналізу освітньої галузі пов'язаний з критичною теорією або теорією Франкфуртської філософської школи та неомарксистської філософії. Згідно з ідеями Канта, Гегеля, Маркса, Гуссерля, К'єркегарда, Хабермаса та інших філософів, соціальні науки (компонентом яких є освітні науки) мають розбудовуватися за принципами діалектики та емпіричних (практичних) квалітативних (якісних) методів дослідження [6, 20].

Герменевтична перспектива стосується вивчення умов навчального процесу та ідеї взаєморозуміння як головної умови навчання. За герменевтичною теорією Х.Гадамера, розуміння є основною структурою людського існування, основною умовою взаємовідносин людини з світом. Розуміння досягається завдяки мові. Мова як феномен, що існує до розмови, є імпліцитною (невираженою) домовленістю, яка встановлюється між персонами до розмови. Отже, задача

герменевтики – виявити, при яких умовах досягається імпліцитна домовленість та розуміння, що забезпечує виконання процесу навчання [6, 25-30].

Поняття міждисциплінарності розуміється як процес взаємодії різних наукових дисциплін при розгляді певного наукового питання. Кожна з дисциплін збагачує даний процес власними концептуальними схемами, формами визначення проблем та методами наукових досліджень. Отже, розгляд феномену освіти веде до теоретичного дискурсу та артикуляції різних концептуальних напрямків, що вивчають проблеми освіти.

Таким чином, розбудова теорії професійної педагогічної підготовки вчителів та формування курикулуму в соціально–критичній перспективі передбачає опір на курикулярну та інституційну теорії, на теорії культури, дискурсу, освітньої етнографії тощо. Розглянемо далі, в чому полягає теорія освітньої етнографії.

З точки зору соціального конструктивізму навколишній світ розуміється як набір соціальних артефактів, що є результатом історичного обміну між індивідами. Отже, задачею науки є розгляд процесу колективного генерування значень, що концентрований в мові та інших соціальних процесах [1, 50].

З другого боку, когнітивістська діалектика стверджує, що на розвиток індивідів має значний вплив соціально–культурний контекст, в якому вони знаходяться. Таким чином, для розробки курикулуму професійної підготовки майбутніх учителів набуває особливого значення вивчення індивідів та їх груп всередині їх соціально–культурного середовища. Спостереження за індивідами в їх повсякденному житті, почуття реальності таким чином, як її почувають інші, – це є задачі квалітативного дослідження, що лежить в основі розбудови майбутнього курикулуму. Освітня етнографія допомагає розв'язанню даних задач та направлена на виявлення суб'єктивних індивідуальних та колективних взаємодій і значень; розгляд людського фактора соціального життя; пошук “чистих” фактів соціального життя, що не зазнали ні теоретичного, ні класифікаційного впливу [1, 25-26].

Етнографічний метод заснований на філософських течіях як то позитивізм та конструктивізм і передбачає поступовий перехід від “неточних”, “випадкових”, “часткових” фактів реальності до знання наукового, систематичного, універсального за допомогою збору даних про “спостерігаєме”.

“Спостерігаєме” (або те, що спостерігається дослідником) з точки зору конструктивізму має розбудовуватися в процесі спостереження та розглядатися з позиції критики щодо суб'єктивного бачення соціальної реальності дослідником; з позиції “недовіри” до наявних, поверхневих даних, пошуку первісної причини спостерігаємого явища. Важливо також мати на увазі, що факти соціального життя є феноменами, вони виникають в результаті взаємодії між окремими індивідами та між групами індивідів [7, 139; 7, 143].

Освітня етнографія вивчає акторів системи освіти: вчителів (викладачів), учнів (студентів), батьків, директорів, працівників адміністрації навчального закладу, тобто суб'єктів освіти, що день за днем “розбудовують” навчальний процес. Їх життєвий досвід представляє особливий інтерес для етнографії.

Освітній етнографії характерне наступне:

1. контекстуальність, тобто спостереження суб'єктів в їх натуральному середовищі (*hábitat*);
2. часова довжина, тобто спостереження суб'єктів впродовж досить довгого часу (рік, 2 роки або більше);
3. невтручання, тобто намагання не міняти звичайний спосіб життя суб'єктів, що спостерігаються [8, 14].

Таким чином, освітня етнографія постачає описні дані про соціально–культурний контекст, діяльність, повсякденне навчальне життя, переконання тощо учасників освітньої системи.

Освітньо–етнографічні дослідження майже завжди охоплюють невеликий освітній простір, що належить певній географічній місцевості та має відносно гомогенне населення. Важливо підкреслити, що дослідник при цьому має брати активну участь в повсякденному житті групи індивідів, що спостерігається. Основним засобом реєстрації інформації є записи у щоденнику, а також відео– і аудіозаписи, опит, інтерв'ю та інші. Дослідник має “розшифрувати” та пояснити соціальну структуру, культурні звички та традиції, форму життя групи індивідів, що спостерігається [5, 41-42].

Отже, освітня етнографія вивчає індивідів та їх групи, тому тісно пов'язана з теорією груп. Поняття “група” визначається як зв'язуючий елемент між індивідом та суспільством, що існує тимчасово в просторі та часі, де взаємодіють ментальна та соціальна структури. Соціальні інститути, до яких належать групи, визначають групову динаміку та надають сенсу існуванню групам. Життя

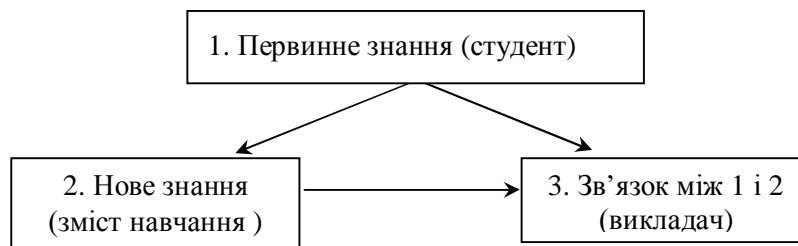
групи закінчується, коли досягається мета, що поставлена перед нею [2, 45]. Виділяються наступні типи інституційних груп:

- 1) формальні групи, що визначені їх формальною організацією (студенти однієї групи, викладачі певної кафедри тощо);
- 2) функціональні групи, що включають в себе всіх студентів, всіх викладачів, всіх службовців тощо;
- 3) тимчасові групи, що складаються з персон, які виконують різні функції, але тимчасово організуються для виконання певних завдань (викладачі різних кафедр, студенти, аспіранти, що організують певну конференцію);
- 4) неформальні групи, тобто нерегламентовані групи, що з'являються в процесі взаємовідносин суб'єктів інституту (викладачі різних кафедр та факультетів, що незадоволені керівництвом тощо) [4, 52].

Для спостереження, вивчення та реєстрації даних про інституційні групи використовуються схеми спостереження в класі (або аудиторії), схеми аналізу взаємодії між акторами навчального процесу, інтроспективні методи: індивідуальні та групові інтерв'ю, інтрав'ю, опитування, записи у щоденнику, історії професійного становлення акторів навчального закладу тощо.

Спостереження інституційних груп в якості члена колективу певного навчального закладу є інтроспективним методом квалітативного дослідження. До речі, дослідник сам може бути компонентом будь-якої групи і вивчати поведінку її інших членів "із середини". В даному випадку дослідник не чим не відрізняється від інших суб'єктів групи, діє поряд з ними і має власні функції в групі. На заняттях, на перервах, на зборах, конференціях тощо дослідник робить детальні записи у щоденнику про все, що бачить і чує. З одного боку, дослідник повинен якомога менше трансформувати звичне життя групи, а з іншого, – квалітативне дослідження вимагає втручання в повсякденний життєвий ритм навчального закладу. На наш погляд, позитивним є те, що квалітативне спостереження дає змогу на основі отриманих емпіричних даних розбудувати нові наукові категорії, а не тільки пояснювати освітні феномени с точки зору вже існуючих теоретичних концепцій. Важливо підкреслити, що квалітативне спостереження може і повинно використовуватись в комбінації з іншими дослідницькими методами для порівняння отриманих результатів.

Розглянемо надалі, в чому полягають інші методи квалітативного дослідження. Схеми спостереження в класі (або аудиторії) та схеми аналізу взаємодії між акторами навчального процесу служать для розуміння процесу розбудови та засвоєння знання на заняттях. При цьому важливо звернути увагу на те, як відбувається навчальний взаємообмін між викладачем та студентом; проаналізувати взаємодію між трьома лініями так званого навчального трикутника. Останнє набуває особливого значення тому, що успішність навчального процесу залежить від встановлення значущих взаємовідносин між його основними елементами: студентом, що представляє первинне знання; змістом навчання, що є внутрішньою організацією розбудови нового знання; і викладачем, що є посередником, який допомагає встановити зв'язок між первинним знанням студентів і новим навчальним матеріалом (див. мал. 1).



Мал. 1. Навчальний трикутник

У процесі виникнення взаємодії студент – зміст – викладач первинні знання студента обирають певної форми, виражаються і модифікуються, а також змінюється ставлення студента до навчання, його мотивація та очікування. В даному процесі викладач виступає в ролі посередника між навчальною діяльністю студента і колективним знанням, що організоване у вигляді культури [3, 38].

Схеми аналізу взаємодії між акторами навчального процесу включають також розгляд компонентів навчального процесу (див. мал. 2) як то ініціатива викладача, відповідь студента на дану ініціативу та висновки викладача щодо відповіді студента (тобто взаємозбагачення – *feedback* (англ.) – обох компонентів), які є основою організації взаємодії на занятті. Важливо також провести дискурсивний аналіз усного мовлення викладача зі студентами та студентів одного з іншими.



Мал. 2. Компоненти навчального процесу

Що стосується індивідуальних та групових інтерв'ю в освітній етнографії, то вони направлені на те, щоб розкрити зв'язок суб'єкта (суб'єктів) з його власною навчальною або педагогічною діяльністю, ознайомитись з його навчальним або професійно-педагогічним досвідом і, таким чином, мати змогу по новому інтерпретувати існуючі навчальні проблеми. Інтерв'ю є розмовою, що ретельно і детально спланована зарані і має певну мету. Метою інтерв'ю в квалітаивному освітньому дослідженні є бачення та розуміння життя навчального закладу з точки зору індивіда, у якого береться інтерв'ю, а також розуміння значень досвіду індивіда. Для планування інтерв'ю необхідно визначити його тему, зміст, порядок питань. Після проведення інтерв'ю слід транскрибувати відповіді, проаналізувати їх, порівняти інформацію з іншими джерелами, з'ясувати вірність даних, підготувати письмову доповідь про отримані результати. Існують наступні види інтерв'ю: поглиблені, напівсплановані, сплановані. Напівсплановані інтерв'ю мають список певних тем для питань, а також деякі сформульовані питання, що можуть бути переформульовані під час інтерв'ю. Під час спланованого інтерв'ю ставляться однакові питання всім індивідам, у яких воно береться і потім порівнюються відповіді.

У квалітаивному дослідженні інтерв'ю супроводжується інтрав'ю, а також відео- або аудіозаписами. Інтрав'ю є методом спостереження жестів, міміки, рухів, тону голосу тощо людини під час вербального контакту з нею. Інтрав'ю допомагає встановити, чи персона дає відповіді натурально, говорить правду, чи щось приховує, симулює, намагається надіти на себе маску. Відео- і аудіозаписи дозволяють перевірити та скорегувати дані, що зареєстровані під час інтерв'ю.

Отже, метод інтерв'ю, що комбінований з інтрав'ю та відео- або аудіозаписами, є досить поширеним дослідницьким методом в освітній етнографії, який дозволяє отримати вірні дані щодо повсякденного життя навчального закладу та щодо соціально-культурних процесів, які в ньому відбуваються. Слід зазначити, що число персон, в яких може бути взяте інтерв'ю, обмежене.

Опитування є квалітаивним методом, що дозволяє використовувати набагато більше індивідів для збору інформації. Існують опитування з закритими питаннями та опитування з відкритими питаннями. Опитування з закритими питаннями передбачають включення декількох варіантів відповідей після кожного питання та дозволяють порівняно швидко проаналізувати результати збору даних. Опитування з відкритими питаннями не передбачають включення відповідей, тому питання повинні бути дуже уважно розробленими; дослідник має зв'язати кожне питання з метою та предметом дослідження, має сформулювати питання таким чином, щоб вони вимагали від опитуємого роздуму над проблемою дослідження. Аналіз даного дослідницького інструменту є досить складним і потребує порівняння його результатів з результатами, що отримані при вживанні інших методів [1, 136]. Вважаємо, що метод опитування, як і метод інтерв'ю, є поширеним та доступним кожному досліднику методом освітньої етнографії. Даний метод дозволяє порівняно швидко зібрати інформацію, що цікавить дослідника, і може бути використаний як при малій кількості опитуємих, так і при великій.

Отже, опитування й інтерв'ю є важливими вспомічними методами спостереження, що існують для порівняння результатів цих трьох інструментів з метою запобігання негативних аспектів суб'єктивного квалітаивного дослідження.

Таким чином, освітня етнографія набуває особливого значення в процесі розбудови курікулуму професійної підготовки вчителів, тому що даний метод має за мету опис соціально-культурних феноменів освіти за допомогою спостереження певного емпіричного поля з реально існуючими об'єктами дослідження; конструювання нових теоретичних елементів тощо.

Слід зазначити, що, на наш погляд, найголовнішим в освітній етнографії та квалітаивному методі є інноваційне бачення характеру курікулярного дослідження. Квалітаивний метод прагне перш за все суб'єктивного ставлення дослідника до об'єкта свого дослідження, не приймає нейтральності або пасивності науковця. Таким чином, процес проведення курікулярного дослідження веде до рефлексії самого дослідника про існуючий стан речей в освіті, а також до рефлексії сіб'єктів, інституційне життя яких досліджується, викликає прагнення до модифікації встановленого порядку, звичної інституційної ідеології, пошуку розв'язання існуючих навчальних проблем у системі

професійної підготовки майбутніх вчителів. На нашу думку, досвід використання освітньої етнографії як одної з теорій розбудови курикулярних проєктів в галузі професійно-педагогічної освіти вчителів гуманітарного профілю в Мексиці є позитивним і може бути використаний українськими науковцями при розробці курикулумів.

Вважаємо доречним обрати темою нашого наступного дослідження питання щодо практики формування курикулуму професійної підготовки вчителів гуманітарного профілю в Мексиці.

Література

1. Álvarez-Gayou Jurgenson J.L., Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Piados. Buenos aires, 2004
2. Bauleo A., De Brasi J. C., De Brasi M. S., Díaz Barriga A., Gelencser A., Kaminsky G., Scherzer A., Sobrado E., La propuesta grupal, Folios Ediciones, México, 1983
3. Coll C., Un marco de referencia psicológico para la educación escolar; la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En: Coll C., Palacios J. y Marchesi A. (comps.), Desarrollo psicológico y educación. VII. Psicología de la educación. Madrid: Alianza, 1980
4. Fernández Lidia M., El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas, Piados cuestiones de educación. 1-a edición, 1998
5. Goetz J.P., LeCompte M.D., Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Morata, Madrid, 1988
6. Pontón Ramos C., Interdisciplinariedad, teoría crítica y hermenéutica: perspectivas de investigación en México. En: Piña J., Pontón C. (coord.), Cultura y procesos educativos, Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés Editores, México, 2002
7. Sanches Puentes R., Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México (CESU-UNAM), Plaza y Valdés Editores, México, 2000
8. Trujillo Sáez F., Quereda Rodríguez-Navarro L., La investigación en el aula de lenguas extranjeras. Instituto de Estudios Ceutíes (ed.), 1996. Monografía de los Cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta, Granada, <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>

Резюме

Рассмотрена образовательная этнография как одна из теорий построения методики профессиональной подготовки учителей гуманитарного профиля в Мексике и формирования курикулума в социально-критической перспективе. По словам автора, образовательная этнография стремится, прежде всего, к субъективному отношению исследователя к объекту своего исследования, приводит к рефлексии самого исследователя о существующем положении вещей в образовании, а также к рефлексии субъектов, институциональная жизнь которых исследуется, вызывает стремление к модификации установленного порядка, привычной институциональной идеологии, поиску решений существующих учебных проблем в системе профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, образовательная этнография, учитель-исследователь, научное исследование.

Summary

Educational ethnography as one of the theories of the humanities teachers training in Mexico and forming the curriculum is considered in the social-critical prospect. Educational ethnography aspires the subjective attitude of the researcher to the object of the investigation.

Key words: professional training, educational ethnography, teacher-researcher, scientific research.

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті обґрунтовується мета та завдання проектної діяльності у процесі підготовки майбутніх педагогів; визначається її місце та особливості організації під час вивчення педагогічних дисциплін; розкриваються основні принципи, що зумовлюють ефективність організації проектної діяльності майбутніх педагогів.

Ключові слова: тема, завдання проектної діяльності, метод проектів, принципи проектування, види і типи проектів, педагогічна сутність проектної діяльності.

Сьогодні потребує педагога, здатного вирішувати соціальні та педагогічні проблеми відповідно до вимог конкретної соціальної ситуації. Освітні заклади чекають на спеціалістів, які орієнтуються в сучасних концепціях, підходах і технологіях, здатні будувати власну стратегію професійного розвитку, мають власну думку й аргументовано її відстоюють, готові до активної інноваційної діяльності й творчого зростання. А це, у свою чергу, веде до зміни позиції студента в навчальному процесі, який із пасивного споживача інформації стає самостійним, активним учасником процесу аналізу навчальних проблем, уміє знайти спосіб їх розв'язання й практичної реалізації, а також взаємодіяти з іншими суб'єктами навчання на засадах співробітництва.

Викладене вище зумовлює необхідність пошуку нових форм, методів, технологій роботи зі студентами й вибору з їх розмаїття найбільш ефективних. Одним із шляхів вирішення даної проблеми, на нашу думку, є включення майбутніх вчителів в проектну діяльність, яка за рахунок розвитку ініціативності, самостійності в прийнятті рішень, мобільності, здатності використовувати отримані знання на практиці забезпечує підвищення якості професійної освіти студентів та їх готовність до виконання професійної діяльності.

Теоретико-прикладні підходи до проектної діяльності досліджуються в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Зокрема, питання теорії і практики проектного навчання в загальноосвітній школі розглядаються в роботах В.В. Бербець, О.М. Коберника, В.К. Сидоренка, А.І. Терещука, С.М. Яшука та ін.; проблема взаємодії суб'єктів проектної діяльності є предметом розгляду Н.Д. Ряховських; технологія впровадження індивідуальних освітніх проектів у навчальний процес висвітлено в роботах Н.В. Альохіної, І.Г. Єрмакової, Л.В. Сохань, Е.І. Сундукової; аналіз деяких аспектів підготовки студентів вищих навчальних закладів через проектну діяльність знаходимо у працях С.М. Баташової, В.Г. Веселової, М.В. Елькіна, О.В. Ільяшевої, Ю.В. Кірімової, Т.П. Резнік та ін. Однак особливостям організації проектної діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін не приділялося належної уваги.

Метою статті є обґрунтування педагогічних основ організації проектної діяльності майбутніх педагогів під час вивчення педагогічних дисциплін. Відповідно до визначеної мети були поставлені такі завдання:

- обґрунтувати мету та завдання проектної діяльності у процесі підготовки майбутніх педагогів;
- визначити та обґрунтувати місце навчальних проектів при вивченні навчальних курсів: „Педагогіка”, „Історія педагогіки” та „Методика виховної роботи”;
- визначити та обґрунтувати основні принципи організації проектної діяльності майбутніх педагогів, що зумовлюють її ефективність.

У психолого-педагогічних дослідженнях під проектною діяльністю розуміють спосіб стимулювання творчої активності, що забезпечує розвиток професійно важливих якостей студентів у процесі розв'язання конкретних проблемних ситуацій з використанням знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології [2; 4].

Проектна діяльність студентів несе в собі потенцію професійної діяльності, але має власні якісні особливості, що проявляються в мотивації, меті, результатах діяльності. Саме вони зумовлюють її приналежність до навчальної діяльності, а не трудової.

У цьому контексті мета проектного навчання полягає в тому, щоб створити умови, за яких студенти мають можливість одержати цілісне уявлення про специфіку майбутньої професійної діяльності. Визначена мета конкретизується у таких завданнях: по-перше, студенти самостійно набувають нових знань; по-друге, вони вчаться використовувати набуті знання у процесі розв'язання пізнавальних і практичних задач; по-третє, формуються основні загальнопедагогічні уміння, а саме: аналітико-діагностичні, прогностичні, проектувальні, конструктивно-організаційні, контрольно-

оцінні, комунікативні, рефлексивні; по-четверте, виховується потреба в професійному й особистісному саморозвитку.

Одним із структурних компонентів змісту професійно-педагогічної освіти є загальнопедагогічна підготовка майбутніх учителів, сутність якої, згідно із дослідженням Н.М. Дем'яненко [1], полягає в досягненні єдності педагогічної теорії і практики в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. Результатом загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів є оволодіння студентами певним рівнем змістовно-процесуальних та наукових основ педагогічної діяльності, формування у них цілісного комплексу загальнопедагогічних знань, умінь, навичок. Зазначимо, що цикл педагогічних дисциплін формує педагогічну спрямованість і становить основу професійної підготовки вчителів усіх спеціальностей [3].

Проектне навчання має значні потенційні можливості для досягнення зазначених цілей та вирішення завдань, що стоять перед педагогічними дисциплінами. Передумовами використання навчального проекту під час вивчення педагогічних курсів є його комплексний характер, тобто можливість охоплення широкого спектру різноманітних завдань, дій тощо.

Практика доводить, що навчальні проекти сприяють становленню в майбутніх педагогів системи педагогічних поглядів, засвоєнню знань, умінь та навичок на творчому рівні, розвитку рефлексії особистих педагогічних дій, розвитку потреби в постійному професійному вдосконаленні та творчій самореалізації, формуванню професійної компетентності. За допомогою навчальних проектів здійснюється реалізація індивідуалізованого підходу до навчання студентів.

Необхідно зазначити, що засвоєння навчального матеріалу відбувається на особистісному рівні, оскільки студенти під час створення проекту суб'єктивно адаптують його до власної педагогічної позиції.

Проектна діяльність студентів під час вивчення педагогічних дисциплін може бути організована в межах лекційно-семінарської системи навчання і сприятиме підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу, формуванню проєктивно-педагогічного мислення, розвитку особистості студента.

Нами розроблено навчальні робочі програми з курсів „Педагогіка”, „Історія педагогіки”, „Методика виховної роботи класного керівника”, в яких поряд із лекціями та семінарами пропонується виконання студентами навчальних проектів.

З метою ознайомлення студентів з основами проєктної діяльності ми пропонуємо перед вивченням курсу „Педагогіка” провести лекцію-знайомство, яка б містила таку інформацію: теоретичний аспект проєктної діяльності, основні вимоги до проєктів, етапи їх виконання, критерії оцінювання.

Навчальна дисципліна „Педагогіка” в педагогічних закладах освіти є базовим курсом загальнопедагогічної підготовки. Метою його вивчення є формування у студентів педагогічного мислення. Вона реалізується через оволодіння майбутніми вчителями логікою побудови педагогічного процесу, глибокими і міцними знаннями основних педагогічних категорій і понять (виховання, освіта, навчання; процес, принципи, методи, система тощо). На основі отриманих знань здійснюється свідоме засвоєння вже окремих методик та інших курсів педагогічного профілю. У процесі вивчення курсу студенти мають перейнятися розумінням високої значущості педагогічної праці у виробничо-економічному і суспільному прогресі людства [6].

Під час вивчення даної дисципліни ми вважаємо за доцільне запропонувати студентам виконання чотирьох навчальних проектів, відповідно до основних модулів курсу: загальні основи педагогіки, теорія виховання, теорія освіти і навчання, основи школознавства. Кожен з цих проектів має свої особливості.

Так, у межах модуля „загальні основи педагогіки”, який має теоретико-методологічну спрямованість і розкриває методологічну сутність педагогіки як науки, її призначення в сучасному суспільстві, ми пропонуємо виконання групового міні-проєкту, невеликого за змістом. Цей проєкт є тренувальним і виконується з метою ознайомлення студентів із технологією його створення безпосередньо на практиці.

Під час вивчення модулів „теорія виховання” та „теорія освіти і навчання”, що розкривають наукові основи процесів навчання й виховання в сучасній школі, пропонується виконання відповідно. Четвертий проєкт здійснюється у межах модуля „основи школознавства”, в якому відображені наукові основи управління сучасною школою: функції, зміст, форми і методи управління; обов'язки керівника навчально-виховного процесу; роль педагогічної ради, наукова організація праці тощо і передбачає створення проєкту власної школи, що вимагає застосування раніше набутих знань.

Результатом вивчення курсу „Педагогіка” є створення індивідуального курсового проекту, який ми визначаємо як самостійне дослідження педагогічної проблеми. Курсовий проект може стати основою для написання курсової роботи.

Функції навчального предмета «Історія педагогіки» полягають у формуванні в майбутніх педагогів цілісної системи знань з історії світового шкільництва, вміння мислити педагогічними категоріями, аналізувати, зіставляти теоретичні погляди, процеси та явища педагогічної практики різних народів у різні часи, бачити та оцінювати тенденції їх розвитку.

Вивчення історії педагогіки підводить студентів до усвідомлення того, що на всіх етапах історичного розвитку школа і педагогічна думка відображали потреби суспільного прогресу, що розвиток наукового знання впливав на теорію і практику виховання, а практика, у свою чергу, слугувала основою розвитку педагогічних теорій.

Дисципліна “Історія педагогіки” має великі можливості щодо організації проектної діяльності студентів, оскільки існує багато незнайомих або малознайомих фактів із життя та творчості видатних педагогів, як вітчизняних, так і закордонних. Ознайомлення з цими фактами у ході виконання навчальних проектів буде сприяти підвищенню професійної спрямованості майбутніх педагогів.

Структурою навчального курсу «Історія педагогіки» передбачено вивчення таких модулів: розвиток освіти й педагогічної думки в зарубіжній педагогіці, історія української школи і педагогіки. Вважаємо за доцільне запропонувати студентам виконання двох навчальних проектів відповідно до кожного з названих модулів.

Метою вивчення спецкурсу «Методика виховної роботи класного керівника» є поглиблення та систематизація теоретичних знань студентів з теорії виховання, підготовка студентів до практичної педагогічної діяльності, виховання поваги до діяльності сучасного вихователя, розвиток пізнавальної активності студентів. Результатом вивчення даного спецкурсу повинна стати певна система знань та вмінь студентів: йдеться про знання основних підходів до моделювання виховної системи класу, наукові методи педагогічної діагностики, знання з методики організації та проведення виховних заходів, колективних творчих справ тощо. Студенти повинні володіти знаннями щодо змісту, основних напрямків та завдань роботи класного керівника з батьками. З огляду на викладене вище, студенти повинні вміти аналізувати літературу з проблем організації виховної роботи класного керівника, моделювати виховну систему учнівського колективу, складати план виховної роботи, застосовувати методи педагогічної діагностики, організовувати колективну творчу діяльність учнів, проводити батьківські збори.

Отже, особливість навчальної дисципліни полягає в її практико-орієнтованій спрямованості, тому використання навчального проекту дасть можливість підсилити практичний компонент.

Змістом навчального курсу «Методика виховної роботи класного керівника» передбачено один модуль – теоретико-практичні аспекти роботи класного керівника. Ми пропонуємо студентам виконання одного навчального проекту. Цей проект може бути як груповим, так і індивідуальним, залежно від бажання студентів.

Навчальним планом для студентів четвертого курсу передбачена навчально-виробнича педагогічна практика, тому апробацію проекту доцільно здійснювати саме під час її проходження. У такому випадку залік складається з двох етапів: перший – теоретична частина, другий – захист проекту.

Зазначимо, що створення групових або індивідуальних проектів вимагає консультування з боку викладача на кожному з етапів їх створення. Тому під час консультацій у позанавчальний час та на кожному семінарському занятті відводиться декілька хвилин (10–15) для обговорення проблем, які виникають.

Вважаємо за доцільне на захист проектів відводити чотири години:

– дві години за рахунок останнього семінарського заняття з модулю. Це стає можливим через винесення деяких тем як потенціальних проектів, а також за рахунок об’єднання невеликих за обсягом та близькими за змістом тем;

– дві години – за рахунок консультаційних годин.

Така схема організації проектної діяльності, на нашу думку, не вимагає повного перегляду та зміни навчальної програми і тому може бути широко використана викладачами в межах їх індивідуальних робочих програм.

Слід зауважити, що запропонована побудова вивчення дисциплін педагогічного циклу при правильному використанні міжпредметних зв’язків значно підвищує якість та глибину професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки вивчення деяких тем можна організувати таким чином, що матеріал, який розглядається в одному курсі, міг використовуватися, поглиблюватися та

закріплюватися на заняттях з інших дисциплін. Це сприяє розумінню студентами значущості навчального матеріалу, формує вміння його аналізувати, узагальнювати, розвиває цілісне сприйняття педагогічних знань, вміння більш ефективно застосовувати їх на практиці.

Процес організації проектної діяльності студентів вимагає дотримання таких принципів її організації (схема 1):



Схема 1. Принципи організації проектної діяльності майбутніх вчителів

Розкриємо більш детально зміст кожного принципу. Так, принцип діяльності передбачає, що засвоєння знань та формування адекватної їм системи професійних дій повинні здійснюватися в органічній єдності. Він визначає важливе місце теоретичних знань у процесі підготовки студентів, оскільки теоретичні знання можуть бути об'єктом (продуктом) їх пізнавальної діяльності або складовою частиною при розв'язанні професійних завдань й виступати як теоретичне підґрунтя.

Принцип професійної спрямованості зумовлює реалізацію в предметній сфері синтезу прикладного й фундаментального характеру знань, важливих в умовах сьогодення. Оскільки прикладна спрямованість навчання орієнтована на проектування в змісті реальних життєвих ситуацій, виникає потреба саме у тих фундаментальних знаннях, що стануть у нагоді в майбутній професійній діяльності.

Принцип самостійності спрямовує діяльність студентів на самостійний пошук – від задуму до практичної реалізації проекту.

Принцип індивідуального цілепокладання передбачає необхідність усвідомлення особистих цілей учіння та саморозвитку, дає змогу враховувати індивідуальні особливості студентів, їх пізнавальні інтереси, освітні потреби, здійснювати навчання за власною освітньою траєкторією. Даний принцип включає: а) свідомий вибір та чітке планування своєї праці; б) виявлення зв'язків між загальними та конкретними завданнями вивчення, аналізу й корекції освітнього процесу; в) чітке окреслення завдань; г) вибір способів досягнення мети; д) вміння оцінювати достатність вихідних даних; е) прогнозування очікуваного результату.

Принцип опори на досвід тих, хто навчається, дозволяє ввести у навчально-виховний обіг побутовий, соціальний, професійний досвід студентів, який може бути використаний як джерело навчання. Отже, такий підхід є альтернативою традиційному, коли зміст досліджуваного явища відірваний від реального життя студента або ж перебуває у сфері його інтересів, але не має безпосереднього відношення до того, що оточує студента в повсякденному житті.

Принцип суб'єктності навчання забезпечує реалізацію суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі. У студентів не повинно виникати відчуття, що ініціатором проекту є викладач, а вони самі – тільки виконавці. Продуктивна позиція педагога при проектній діяльності полягає в тому, що він виступає як координатор, консультант або рівноцінний партнер проекту.

Принцип елективності навчання означає надання певної свободи при виборі цілей, форм, змісту, засобів, типу, шляхів створення проекту.

Принцип мобільності у зміні форм взаємодій передбачає, що під час створення проекту студенти працюють поодиночці, в парах, з проектною групою та групою в цілому, тому проектна діяльність набуває рис колективістської спрямованості. Це дає можливість усім учасникам проекту відчувати свою причетність до колективу, значущість, відповідальність за виконання певної частини роботи та проекту взагалі, зайняти активну вільну позицію в ситуації вибору.

Принцип інтерактивності забезпечує відкритий й активний обмін інформацією між учасниками проекту. При виникненні будь-яких труднощів виконавці проекту можуть звертатися за допомогою до інших виконавців чи викладача. Учасники проекту обмінюються інформацією щодо власного емоційного стану та свого ставлення до того або іншого аспекту діяльності у процесі його

виконання. Таким чином, усіх учасників проектної діяльності об'єднують відносини взаємозалежності, взаємодопомоги та взаємної відповідальності.

Принцип рефлексії й корекції проектної діяльності в процесі створення проекту буде сприяти формуванню у студентів навичок більш адекватного оцінювання як об'єктів зовнішнього світу, так і власних дій.

Зазначимо, що всі ці принципи взаємозв'язані та взаємозумовлені.

Таким чином, проведення дослідження дозволило зробити такі висновки:

– організація проектної діяльності при вивченні педагогічних дисциплін забезпечує цілісність педагогічного процесу, дозволяє в єдності здійснювати навчання, виховання й розвиток тих, хто навчається, сприяє формуванню самостійних дослідницьких умінь, розвитку творчих здібностей і логічного мислення, поєднує знання, отримані в ході навчального процесу, й залучає до конкретних життєво важливих проблем;

– розроблена робоча навчальна програма дозволяє гармонійно поєднати лекційні, семінарські заняття з виконанням навчальних проєктів, що впливає на формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності, розвитку його суб'єктності та особистісно-орієнтованої позиції;

– провідною умовою ефективності організації проектної діяльності в навчальному процесі є дотримання таких принципів: принципу діяльності, професійної спрямованості, самостійності, індивідуального цілепокладання, опори на досвід студентів, суб'єктності та елективності навчання, мобільності у зміні форм взаємодій, інтерактивності, рефлексії й корекції.

Дослідження даного питання не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору розробки та обґрунтування моделі організації проектної діяльності майбутніх педагогів.

Література

1. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина ХХ ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с.
2. Матяш Н.В. Проектная деятельность школьников. – М.: Высшая школа. – 2000. – 306 с.
3. Олексюк О.Є. Деякі аспекти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 2, квітень–червень. – С. 56–60.
4. Сауренко Н.Е. Проектная деятельность как средство формирования творческой активности студентов колледжа: Автореф. дис ... к.п.н.: 13.00.08 – М., 2004. – 19 с.
5. Сбруева А.А., Рисіна М.Ю. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.
6. Ярмаченко М.Д. Шляхи вдосконалення курсу педагогіки в педагогічних вузах // Вища педагогічна освіта: Наук.–метод. зб. /МО України. – Полтава, 1994. – Вип. 17. – С. 5–8.

Резюме

В статье раскрываются цель и задачи проектной деятельности в процессе подготовки будущих учителей; определяется ее место и особенности организации в процессе изучения педагогических дисциплин; обосновываются основные принципы, которые обуславливают эффективность организации проектной деятельности будущих педагогов.

Ключевые слова: тема, задания проектной деятельности, метод проектов, принципы проектирования, виды и типы проектов, педагогическая сущность проектной деятельности.

Summary

The aim and the tasks of the project work in the process of the future teachers training are grounded in the article; its place and its peculiarities of organization in the course of pedagogical disciplines study are determined; the main principles of the project activity organization of the future teachers are shown.

Key words: project activity tasks and theme, project method, projecting principles, project activity pedagogical essence.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВНЗ

У статті відображені деякі аспекти проблеми професійної соціалізації майбутніх фахівців – соціальних педагогів під час навчання у вищій школі. Представлені результати діагностичного експерименту щодо виявлення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до активної соціальної і професійної діяльності.

Ключові слова: професійна соціалізація, соціальна адаптація, професійна готовність, професійна свідомість, соціальний педагог.

Соціалізація студентської молоді – процес багатогранний, який уміщує в собі як педагогічні аспекти (пов'язані, насамперед, з вихованням і самовихованням), так і соціальні (соціальні інститути, мікросередовище, умови життєдіяльності та інші). На сучасному етапі дослідники в основному єдині в розумінні соціалізації як «сукупності взаємозалежних процесів засвоєння й відтворення індивідом необхідного й достатнього для повноцінного включення в суспільне життя соціокультурного досвіду, розвитку відповідних властивостей і якостей людини, її становлення як конкретно-історичного типу особистості й суб'єкта соціокультурних практик певного суспільства» [6, 939]. Що стосується змісту, що вкладають у поняття «соціалізації», наприклад, соціологи, то ними воно трактується як процес інтеграції особистості в суспільство, у різні типи соціальних спільнот (групу, інститут, організацію) шляхом засвоєння їх елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються її соціально значущі риси. [7].

Аналіз соціально-педагогічної літератури з проблеми соціалізації свідчить про доцільність виділення в цьому процесі двох дуже важливих фаз: соціальна адаптація особистості і її соціальна інтеріоризація. Перша означає пристосування особистості до соціально-економічних умов, рольових функцій, а також соціальних норм, які складаються на різних рівнях життєдіяльності, тобто мова йдеться про те, що зв'язано головним чином із впливом зовнішніх факторів. Однак, сама адаптація не віддільна від своєї протилежності – активності, виборчого творчого відношення особистості до навколишнього середовища. Зовнішньому впливу на індивіда протистоїть його активність.

Друга фаза – це процес включення соціальних норм і цінностей до внутрішнього світу людини.

Зауважимо, що соціальна інтеріоризація передбачає вбирання, пропуск через себе норм, цінностей і вимог, вироблення власних установок і здійснення дій відповідно до них. З цього логічно випливає, що дана фаза соціалізації більше пов'язана із внутрішніми чинниками особистості.

Отже, як вважають дослідники, успішною соціалізацією може вважатися ефективна адаптація людини в суспільстві й одночасно здатність у певній мірі протистояти тому, що може заважати його саморозвитку й самоствердженню [4,192].

Поглиблене вивчення довідкової літератури й спеціальних досліджень дає підставу розуміти професійну соціалізацію як процес розвитку й самореалізації людини в процесі засвоєння й відтворення професійної культури, що поряд із професійними знаннями, уміннями, досвідом творчої діяльності в професійній сфері включає сукупність норм поведінки й взаємин, певну систему цінностей, що відповідає призначенню й змісту професії [1,38].

Так, сутність професійної соціалізації майбутнього соціального педагога складається з його розвитку як члена професійного співтовариства та його професійно-особистісного становлення як суб'єкта професійної діяльності.

Варто підкреслити, що професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця детермінується протиріччям між сформованими в нього якостями особистості й об'єктивними вимогами, нормами, стандартами, цінностями професійної діяльності. Звідси випливає доцільність виділення певних етапів професійного розвитку особистості, а саме: [1,139]

- формування професійних намірів;
- професійна підготовка;
- професіоналізація: входження в професію (адаптація), її освоєння й професійне самовизначення;
- повна або часткова реалізація особистості в професійній праці.

Метою й результатом професійно-особистісного розвитку є такі новоутворення, як професійна готовність, що включає готовність до діяльності й готовність до саморозвитку, професійна свідомість і самосвідомість, що формує мотивацію фахівця.

Професійна свідомість – це усвідомлення їм своєї приналежності до професійної спільноти, ступеня своєї відповідності професійним еталонам і визнання в професійній групі, розуміння своїх сильних і слабких сторін, шляхів удосконалення, імовірних зон успіху й невдач.

Становлення студента як суб'єкта професійної діяльності відбувається в процесі інтеріоризації зовнішніх регуляторів (професійних норм, принципів) у внутріособистісний план, у результаті чого формується система професійних ціннісних орієнтацій і суб'єктна позиція майбутнього фахівця, як система його поглядів і установок по відношенню до власного особистісного й професійного саморозвитку.

Метою статті є осмислення функціональної ролі студентських ініціатив в активізації їхньої професійної соціалізації.

Підкреслимо, що соціалізація студентської молоді – це багатоаспектна проблема. Для її розв'язання принципового значення набуває визначення особливостей студентства як соціальної групи.

Студентство осмислюється дослідниками переважно як група людей молодого віку, які об'єднані виконанням потенційно найбільш значущих для суспільства спеціальних навчальних та соціально-підготовчих функцій, тимчасово не беруть участь у суспільно-продуктивній праці (або беруть участь епізодично), для яких характерні спільність побуту, психології, системи цінностей, культури і які готуються до виконання в суспільстві соціальних ролей інтелігенції (виробничої, організаційно-управлінської та культурно-конструктивної) [8, 145]. Як засвідчують чисельні соціологічні дослідження, головною потребою студентської молоді є прагнення до активної творчої діяльності. При цьому якнайповніше розкриваються її психологічні властивості, здібності та схильності. Студентському віковому періоду притаманні такі якості, як сприйнятливості досвіду старших і одночасно нігілістичне ставлення до старого, прагнення до нового, пошук, бажання перетворити світ і водночас нестача життєвого досвіду, поверховість сприйняття, схильність до розчарування, завищена оцінка власної думки, максималізм і брак власних практичних навичок.

Саме студентський період має фундаментальне значення в загальному процесі становлення особистості і як період активного розвитку моральних, естетичних і духовних почуттів, становлення характеру, громадянських, суспільно-політичних і професійних якостей. У студентські роки відбувається найбільш активне залучення людини до цінностей культури й придбання звичок суспільно-політичної діяльності, а також інтенсивне розширення кола спілкування. У студентів активно формується світогляд, розвивається пошукова діяльність. Цьому сприяє організація вузівського життя, яка обумовлена особливим характером праці і спілкування, реалізацією соціальних ролей, організацією життєдіяльності студентів.

На порозі інформаційного суспільства, в умовах інтеграції вищої школи України до європейського освітнього простору, постає необхідність у безперервному процесі навчання та соціалізації людини упродовж усього життя. Зважаючи на це, для кожного фахівця у ситуації сьогодення стають важливими такі якості, як: професійна мобільність, вміння швидко набувати нових знань, фізична та психічна стійкість. Сучасне суспільство чекає від вищих навчальних закладів підготовки професіоналів, які здатні приступитися до виконання своїх обов'язків відразу ж після закінчення навчання. Професіоналізм фахівця є його ціннісним відношенням до своєї діяльності, що характеризується рівнем компетентності, психологічною й педагогічною ерудицією, розумінням вимог, які висуває до соціально-педагогічної діяльності держава та суспільство, усвідомленням мети своєї діяльності та бачення шляхів її досягнення. Якщо професійна підготовка відображає процес оволодіння необхідними знаннями й навичками, то професіоналізм є кількісною характеристикою цього процесу. (Н.В.Гузій).

Так, професія соціального педагога зумовлена сутністю соціально-педагогічної діяльності. Соціальний педагог – професійно підготовлений фахівець в галузі педагогіки взаємин у соціумі, який покликаний впливати на формування виховних, гуманістичних відносин у контексті особистість – сім'я – суспільство, на зміцнення морального і фізичного здоров'я. Діяльність соціального педагога поширюється на всі вікові категорії і здійснюється в різноманітних сферах життя особистості. На відміну від педагога, у соціального педагога на першому місці – не навчальна й не освітня роль, а виховна функція соціальної допомоги й захисту. Соціальний педагог покликаний сприяти як розвитку, так і саморозвитку особистості, створювати умови найбільшого психологічного комфорту, допомагати в успішній соціалізації дитини, в інтеграції дитини в суспільство [3]. Цілком зрозуміло особлива увага дослідників, що сьогодні приділяється проблемі розробки сучасної кваліфікаційної характеристики соціального педагога, у якій теоретично обґрунтована система загальних і спеціально-наукових знань, умінь і навичок його як фахівця. Так, Клімова Є.О. у своєму дослідженні

виділяє п'ять основних складових – якостей, що є професійно цінними і утворюють ціле (систему): 1) громадянські якості – ідейний, моральний образ людини як члена колективу, суспільства; 2) відношення до праці, професійні інтереси й схильності до даної сфери діяльності; 3) дієздатність як фізична, так і розумова (фізична витривалість, сила; широта розуму, його глибина, гнучкість, самодисципліна, розвинений самоконтроль, ініціативність, активність; 4) особистісні якості, які є особливо важливими для даної роботи, професії; 5) навички, знання, досвід [2, 82]. Таким чином, мова йде про важливість сформованості у фахівців єдиного комплексу знань, умінь, звичок, професійно значимих характеристик, які й становлять його компетентність.

Отже, високий рівень професіоналізму дозволяє соціальному педагогові краще розуміти проблеми учнівської молоді, вивчати й діагностувати рівень її труднощів, пропонувати можливі способи їх подолання. Професія соціального педагога пов'язана з міжособистісними відносинами, соціальним лідерством, володінням необхідним рівнем комунікативної культури, що передбачає дотримання чітко сформульованих етичних норм. Соціальний педагог є носієм, творцем і розповсюджувачем гуманістичних цінностей, роблячи цим свій внесок у розвиток культури суспільства. А тому сформованість професійної компетентності, що підкріплена високим рівнем соціальної і, як наслідок, професійної активності соціального педагога, має особливе суспільне значення.

Так, останнім часом проблема активності молоді придбала особливу актуальність і значимість (К.О. Абульханова–Славська, М.Й. Боришевский, О.В. Кірічук, І.П. Маноха, В.А. Роменець, Т.Н. Титаренко та інші), адже ця категорія підкреслює такі якості людини, з якими вона виходить за межі заданих життєвих умов і обставин, адаптивних функцій, проявляючи ініціативу й творчість, мобілізуючи внутрішні резерви й можливості для прогресивного перетворення як себе, так і всього навколишнього світу.

Г.С. Костюк дає таке тлумачення поняттю «активність»: «Здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до особистих потреб, поглядів, мети. Як риса особистості, активність проявляється в енергійній, ініціативній діяльності, у праці, у навчанні, у громадському житті, різних видах творчості, у спорті, іграх і ін.» [5, 61].

Активність у педагогіці найчастіше визначається через діяльність, спрямовану на зміну середовища, її вдосконалення відповідно до особистим переконанням і потребам. У підході до формування активної людини В.О.Сухомлинский віддавав перевагу тим видам діяльності, у яких внутрішні духовні сили людини – його розум, почуття, погляди – спрямовуються на перетворення світу, на створення й збільшення матеріальних та духовних цінностей суспільства. "Сфера духовного життя людини, – відзначав великий педагог, – це розвиток, формування й задоволення її моральних, інтелектуальних і естетичних запитів та інтересів у процесі активної діяльності" [10, 212].

Як відомо, джерелом активності особистості є її потреби. Саме вони визначають значимість для особистості її прагнень, намірів, дій. У психологічному тлумаченні потреба розглядається як усвідомлення суб'єктом об'єктивної потреби в певних умовах, необхідних для його існування й розвитку. [9, 324]. Цілком очевидним є те, що до духовних потреб студентської молоді можна віднести групу потреб до пізнання й більше усвідомленому розумінню мети свого професійного розвитку й майбутньої соціальної діяльності. На цьому етапі потреби є домінуючими. Така домінанта викликана бажанням навчатися, оволодівати професією. Вона – найбільш стійка, тому що визначає подальше життя молоді людини.

Джерелом пізнавальної активності виступає творчий досвід особистості, що забезпечує їй не лише усвідомлення мети професійного розвитку, але і її перетворення. Ми розділяємо точку зору тих дослідників, які пізнавальну активність розглядають як своєрідний рух молодого фахівця в системі набуття професійних знань. Пізнавальна активність, образно кажучи, має два тісно зв'язаних, але нетотожних джерела цілеспрямованого впливу, що навчають (програма – студент – педагог), і особистісний досвід самого студента, який включає в себе досвід його індивідуальної взаємодії зі світом і результати попереднього навчання.

Отже, мова йде про таку організацію соціальної активності, коли в молоді людини стимулюються процеси усвідомлення себе, самопізнання, самоаналіз, самооцінка.

На підставі зазначеного можна стверджувати, що справжня активність виявляється не тільки в адаптації людини, скільки в її самостійному перетворенні на основі суб'єктивного досвіду, що у кожній особистості є унікальним і неповторним. Ця активність проявляється не лише в оволодінні особистістю суспільно прийнятих норм, але й у тому, як вона їх перетворює, як проявляє своє вибіркове відношення до соціальних цінностей, заданому змісту знань, характеру їхнього використання у своїй практичній діяльності. А соціальна активність – це реалізована готовність до

соціальних дій у сфері соціальних відносин, що спрямована на соціально значимі перетворення навколишнього середовища, ініціативність, творчість, самостійність, результативність дій. Система "потреби – інтереси – ціннісні орієнтації – соціальний досвід – соціальна активність – соціалізація" є основою соціального розвитку особистості майбутнього фахівця – соціального педагога, де "соціальна активність" має стрижневе, інтегративне значення.

Соціальна активність виступає стимулом, збудником конкретної духовної й предметної діяльності, спонукальною силою у формуванні особистості молодого фахівця, його духовного миру, морального, естетичного, професійного самовдосконалення.

Таким чином, вищесказане дає можливість нам розглядати соціальну активність майбутнього соціального педагога як один з інтегральних показників ефективності педагогічного впливу в умовах вузу. Реальною оцінкою виміру "віддачі" педагогічних зусиль є, таким чином, не відсоток успішності або кількість виховних заходів, а ступінь фактичної реалізації творчого потенціалу кожного студента в суспільно корисній діяльності, його життєва активність, життєтворчість.

Проведене нами дослідження рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до активної соціальної і професійної діяльності (на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету), свідчить, що лише 35% студентів старших курсів беруть активну участь у житті університету (у той час як показник активності молодших курсів становить 76%). Однак потреба в професійному вдосконаленні студентів з роками вузівського навчання збільшується. Так, за нашим даними, 98% респондентів старших курсів вважають за необхідне створення студентських організацій, проведення заходів, спрямованих на професійне самовдосконалення (75% – на молодших курсах).

Таким чином, у сучасних умовах підготовка майбутніх соціальних педагогів повинна здійснюватися з акцентом на формування активності й самостійності в процесі набуття професійних знань, умінь і навичок, підготовки студентів до розуміння необхідності безперервної освіти, підвищення професіоналізму протягом всієї трудової діяльності.

Так, кінцевою метою освіти студентів, які вчаться за фахом «Соціальна педагогіка», є формування й розвиток у них соціальної і професійної активності. Під соціальною й професійною активністю розуміється таке поведіння людини, що диктується його високим почуттям відповідальності, усвідомленою потребою до ефективних дій у його професійній діяльності, в інтересах і на користь свого колективу, народу, у певній згоді з політичними, моральними й економічними установками й нормами суспільства.

Отже, важливу роль у навчальному процесі грає активність самих студентів, майбутніх соціальних педагогів.

Вивчення передового педагогічного досвіду, як вітчизняного, так і зарубіжного, в успішному рішенні проблеми професійної соціалізації дає підставу вважати, що найменш використаним резервом щодо цього виступає творча ініціатива самих студентів. В цьому аспекті найбільш доцільним може стати діяльність студентських громадських організацій, а також стимулювання студентських творчих ініціатив. З огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що цілком виправдана соціально-педагогічна необхідність існування спеціально створених студентських субкультур у вигляді об'єднань і організацій, які дають можливість майбутнім фахівцям задовольняти свої соціальні потреби й творчі ініціативи, і, у той же час, надають можливість для педагогічного керівництва процесом соціалізації студентської молоді. І як свідчить досвід Ізмаїльського державного гуманітарного університету, особливий науковий і практичний інтерес становить створення й соціально-педагогічний супровід діяльності студентської соціальної служби. Створення такої служби у вузі можна розглядати як цілеспрямований процес професійної соціалізації, що, з одного боку, впливає на розвиток особистості майбутнього фахівця, а з іншого боку – створює нове "освітнє середовище", формує професійну рефлексію для стимулювання самоорганізації, самореалізації, самовдосконалення й, в остаточному підсумку – саморозвитку особистості, на шляху професіоналізації якої співвідношення між зовнішнім впливом і самоорганізацією в професійно-особистісному розвитку змінюється у напрямку активності самої особистості.

Перспективи подальших своїх досліджень ми зв'язуємо з розробкою наукових основ педагогічного супроводу студентської субкультури в процесі соціалізації майбутніх соціальних педагогів в умовах діяльності студентської соціальної служби.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М. – 1998. – 235 с.
2. Климов Е.А. Психологические основы выбора профессии. – М., 1986. – 197 с.
3. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева,

С.Р. Хлебнік. – К.: ІЗМН, 1990. – 210 с.

4. Москаленко В.В. Соціальна психологія: Підручник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.

5. Педагогическая энциклопедия: В4т. / Гл.ред. И.А. Карпов. – М., 1994. – Т. 1.

6. Психология : Словарь / Под ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.

7. Соціологія культури: Навчальний посібник // О.М. Семашко, В.М. Піча, О.І. Погорілий та ін. – К.: «Каравела», Львів: „Новий світ”, 2002. – 334 с.

8. Социология / Под.ред.акад.РАН Г.В. Осипова. – М., 1990.

9. Социология: Энциклопедия. – М., 2003.

10.Сухомлинский В. О. Вибрані твори: В 5 т. – Т.1.– К., 1978.

Резюме

В статье отображены некоторые аспекты проблемы профессиональной социализации будущих специалистов – социальных педагогов во время обучения в высшей школе. Приводятся результаты диагностического эксперимента относительно определения уровня готовности будущих социальных педагогов к активной социальной и педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная социализация, социальная адаптация, профессиональная готовность, профессиональное сознание, социальный педагог.

Summary

In the article some aspects of the problem of professional socialization of the future experts – social teachers in the period of training at the higher educational establishment are displayed. Results of the diagnostic experiment revealing the level of the future social teachers readiness to the active social and professional work are shown..

Key words: professional socialization, social adapting, professional readiness, professional consciousness, social pedagogue.

УДК 378

Т.Р. Гуменникова

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ДО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ В СВІТЛІ КОНЦЕПЦІЇ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У роботі проаналізовані потенційні можливості вузівської підготовки педагога до особистісно орієнтованого виховання на етапі його навчання в магістратурі. Увага приділяється оновленню професіограми сучасного вчителя–вихователя та самоменеджменту особистісного творчого зростання педагога в світлі концепції Болонського процесу.

Ключові слова: особистісно орієнтоване виховання, самоменеджмент творчого зростання, професіограма вчителя.

У структурі вищої освіти України на сучасному етапі закладено багатоступеневість і опрацьовано освітньо–кваліфікаційні рівні “бакалавра”, “спеціаліста” і “магістра”, що дає нам можливість констатувати певне наближення до системи, проголошеної Болонською декларацією. Тобто вже закладено певні основи системи “багатоступенева освіта” – “контроль якості”, “кредитно–модульна система”, визначеної європейськими експертами як “золотий трикутник”. В означеному трикутнику є одна з важливих сторін, яку на наш погляд можливо назвати “**основою трикутника**”, а саме – багатоступенева система підготовка фахівців.

Зміст підготовки майбутнього педагога у вищому педагогічному навчальному закладі будується на засадах професіограми вчителя середньої загальноосвітньої школи. Саме тому метою нашої статті виступає розкриття деяких аспектів теоретико–методичної підготовки майбутнього вчителя до особистісно орієнтованого виховання в магістратурі та визначенні місця у вирішенні цієї проблеми самоменеджменту особистісного й професійного зростання майбутнього педагога. Завданнями статті стало здійснення теоретичного аналізу професіограми сучасного вчителя початкових класів та розгляд потенційних можливостей самоменеджменту особистісного творчого зростання педагога.

Починаючи з 90–х років минулого століття, підготовка фахівців у системі вищої освіти здійснюється за ступеневою системою. Законом України “Про вищу освіту” встановлена система

освітньо-кваліфікаційних рівнів, що характеризує вищу освіту за ознаками ступеня сформованості знань, умінь і навичок особи, що забезпечують її здатність виконувати завдання та обов'язки певного рівня професійної діяльності – характеристики професійної діяльності за ознаками певної сукупності професійних робіт, які виконує фахівець.

На сучасному етапі розвитку наукових досліджень з питань виховання особистості майбутнього громадянина розвинутої країни все більшого значення набуває потреба у розвитку особистісної позитивної «Я – концепції» молодшої людини, формування почуття шанобливого ставлення як до власного життя, так і життя іншої людини, підготовка її до нових соціальних умов майбутнього тощо. Виховання особистості набуває особистісно орієнтованої спрямованості, а потребою часу виступає підготовка студента педвузу до особистісно орієнтованого виховання дитини.

З метою здійснення підготовки до особистісно орієнтованого виховання майбутніх вчителів, ми проаналізували сукупність певних світоглядних, поведінкових і професійно значущих властивостей та характеристик випускника вищого навчального закладу, що обумовлюють його здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства.

Сьогодні, відповідно Болонської декларації, підготовка фахівців йде за рівнями “бакалавр” та “магістр”, рівень “спеціаліст” скасовується, тобто професіограма вчителя потребує коректив, згідно освітньо професійної програми підготовки бакалавра й магістра.

Професіограма вчителя – перелік і опис загальнотрудових і спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання професійно-педагогічної діяльності [7, с.41].

Наукова розробка професіограми шкільного вчителя, виконана В. Сластьоніним, має ряд цінних положень, бо розкриває основні властивості і характеристики педагогічної професії на основі аналізу різноманітних граней учительської діяльності. Таким чином, компонентами професіограми, що відображають загальний для педагогічної професії характер, є властивості і риси, які визначають світоглядну, професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість педагога, вимоги до психолого-педагогічної підготовки вчителя.

Проблема посилення психолого-педагогічної підготовки вчителя набуває актуальності в зв'язку з новими реаліями виховання особистості, а саме здійснення особистісно орієнтованого виховання.

У рамках раціоналістичної концепції виховання (Р. Морсхед) школа розглядається як інститут, який є опорою суспільства й несе відповідальність за збереження та передачу знань і цінностей, що створюють моральну й інтелектуальну основу саме соціального надбання людства [3].

Представники концепції «гуманістичної школи» (М. Фантіні, А. Комбс, Дж. Холт, Д. Майерс, Т. Вагнер, К. Роджерс, А. Маслоу) виступають за посилення тенденції максимальної уваги до людини, її інтелектуальної і емоційної сфери. Наприклад, Т. Вагнер вважає основним завданням «гуманістичної школи» — виховання унікальної особистості. Представники цієї концепції надають великого значення особистості вчителя у процесі виховання, його професійним умінням, ставленням до вихованців та виховного процесу [3].

Концепція соціалізації молоді (Г. Вурцбахер, О. Лемберг, Т. Парсонс, О. Жіскар д'Естен) пов'язана з питаннями підготовки молоді до майбутньої професійної діяльності, вироблення поважного ставлення до виконання громадських обов'язків. Соціальна адаптація учнів розглядається як основна мета виховання. Центральними поняттями цієї концепції виховання стали «самореалізація», «самоуправління», «самоутвердження» як шлях розкриття особистістю аспектів власного «Я» [6].

З 70-х рр. ХХ століття стала розвиватися комунікативна теорія виховання (К.Х. Шефер, К.Шаллер, Д. Баакс, К. Мюлленхауер, Г. Херінгер, М. Хаген та ін.) як різновид «теорії вільного виховання», мета якої полягає у звільненні індивіда від усіх форм зовнішнього тиску і примусу. У технології навчання і виховання М. Монтесорі наголошується на необхідності урахування біологічних чинників, спадковості у вихованні дитини. Виховання ґрунтується на принципах свободи індивідуального підходу до дитини, і як наслідок — виробляється самостійність, активна та свідомо дисциплінованість. Мета виховання полягає у збудженні стимулів до життя, пробудженні духовних сил дитини, сприяння її вільному розвитку [5]. Френе, засновник «Міжнародної федерації прихильників «нової школи», запропонував такі концептуальні ідеї виховання дитини: систематичний облік і врахування особливостей вікової психології і різноманіття здібностей та нахилів учнів, цілеспрямована стимуляція їхньої інтелектуальної і емоційної активності; суспільно-корисна праця на всіх етапах навчання; виховання високих моральних і громадянських ідеалів [8].

Значний внесок у розв'язання проблеми виховання творчої особистості дитини був зроблений засновником Вальдорфської педагогіки Р. Штайне-ром. За його концепцією, людина складається з тіла, душі й духу. Виховання таким чином ґрунтується на принципах: побудова соціального організму в душі тричленності: соціалізм для господарської діяльності, демократія для правової та державної; свобода для духовного життя; впровадження будь-якої Вальдорфської ініціативи на основі тричленності: вихователів, вихованців, батьків; використання у вихованні знань про тричленність будови людини [1].

Видатні педагоги завжди надавали великого значення підготовці вихователів нового типу для впровадження нових концепцій, підходів, технологій виховного процесу. Нова особистісно орієнтована технологія виховання особистості дитини потребує концепції вдосконалення виховної підготовки сучасного вчителя.

За останній період були розроблені концепції педагогічної майстерності (В.О.Сластьонін, І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна, Л.І.Рувінський, Н.М.Тарасевич). У дослідженнях висвітлюються питання підготовки вчителя-вихователя в різних аспектах: загальнопедагогічному (О.А.Абдуліна, В.П.Белозерцев, Л.Ф.Спирін, М.Л.Фрумкін, О.Г.Мороз), професійного самовиховання (С.Б.Єлканов, В.А.Кан-Калік), педагогічної взаємодії з учнями (Л.В.Кондрашова, Ю.М.Кулюткін, Г.С.Сухобська) та ін.

Звертається увага на підготовку молодого вчителя до виховної роботи в дослідженнях О.А.Дубасенюк через вирішення педагогічних завдань та ситуацій, і Г.В.Троцько — шляхом удосконалення форм та системи виховної роботи.

Особливе значення слід приділити роботам, в яких розглядається професіограма вчителя-вихователя (Є.І.Антипова, Н.Є.Щуркова, М.І.Болдирев, Л.В.Симончик, Т.В.Пайкова, Л.І.Макарова, М.І.Гей, Є.Г.Іванова, Р.Л.Ню, В.І.Воробей, П.Д.Красовський, О.А.Свириденко) та ін.

Цікавими, для розкриття проблеми нашого дослідження, є концепції підготовки студентів до впровадження виховної роботи за такими напрямками: комплексного підходу (О.В.Бодаков); індивідуалізації (О.М.Пехота); професійно-діяльнісного підходу (Л.І.Рувінський); цілісності (В.А.Семичепко); цілісного бачення педагогічного процесу (Н.Д.Хміль); виховання особистісної культури вчителя як основи формування професійної майстерності (Л.С.Нечипоренко); професіоналізм позааудиторної роботи зі студентами з педагогіки (Л.В.Кондрашова) та ін.

Кожен дослідник, виділяючи у концепціях та підходах один із аспектів, певний напрямок, робить саме його головним, тоді як усі вони повинні стати сторонами єдиного технологічного процесу, метою якого є реалізація особистісно орієнтованого виховання.

Деякі вчені стали розглядати у своїх дослідженнях технологічний підхід до аналізу виховного процесу і виховної діяльності вчителя-вихователя, класного керівника (В.І.Бондар, І.С.Дмитрик, В.П.Беспалько, І.П.Іванов, О.Г.Мороз, В.Л.Омеляненко, А.С.Белкін). Наприклад, колективне творче виховання, технологія колективного планування виховної роботи, створення ситуації успіху.

Аналіз наукових досліджень із питань підготовки студентів до виховної роботи в системі багатоступенєвої освіти дозволяє зробити висновок, що й сьогодні не існує серйозних наукових розробок технологічного підходу до цієї проблеми. Деякі наукові дослідження не отримали певної підтримки серед викладачів педагогічних вищих навчальних закладів, не були потрібні у той період розвитку суспільства.

Нині виховний процес у школі має будуватися таким чином, щоб вчитель міг приділити належну увагу формуванню особистісного «Я» кожного учня й паралельно з цим розвивати систему спільної колективної діяльності учнів класного та шкільного колективів. Уся система виховання повинна бути сконцентрована на учня, на розвиток його індивідуальності як у системі колективних стосунків, так і під час проведення індивідуальної виховної роботи.

Система підготовки студентів до виховної роботи не може відбуватися без урахування різноманітних форм. Рівень підготовки випускників педагогічних вищих навчальних закладів до виховної роботи на сучасному етапі не відповідає соціальним запитам суспільства. Це виявляється у протиріччях між творчим, новаторським характером педагогічної праці і репродуктивним характером навчальної діяльності студентів у системі вищої педагогічної освіти, між складністю професійних функцій вчителя й низьким рівнем готовності майбутніх вчителів до практичного її виконання. Успіх виховного процесу залежить і від того, наскільки вихователь готовий перейти до особистісно орієнтованої педагогіки у виховному процесі, створення взаємодії співробітництва, співдружності з вихованцями, впровадження сучасних технологій, створення авторських виховних технологій.

Реалізувати завдання, які поставлені перед майбутнім вчителем можна тільки досконало володіючи прийомами сучасних особистісно орієнтованих виховних технологій.

Завданням нашого дослідження була розробка моделі підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання. Враховуючи реалії сьогодення, а саме перехід до багатоступеневої системи освіти, головний акцент реалізації моделі був зроблений на рівнях “бакалавр” та “спеціаліст”. Така підготовка проходила під час академічного навчання та організації освітнього середовища в вузі, враховуючи регіональні й національні особливості. Потенційні можливості, як свідчать дослідження, мають нормативні курси з педагогіки та психології та система спецкурсів “Технології виховного процесу», «Виховання у світовому освітянському просторі», “Сучасні педагогічні системи виховання”, що мали особистісно орієнтований та практико орієнтований характер та організація самостійної і науково–дослідної роботи студентів. Така діяльність вищого педагогічного закладу була спрямована також на суб’єктне становлення фахівця, спроможного на практиці здійснювати особистісно орієнтований виховний процес дитини. При чому майбутній вчитель, згідно вимог сучасного освітнього простору, не керує виховною особистісно орієнтованою діяльністю, а віддає перевагу менеджменту виховної діяльності дитини.

Між тим, суб’єктне становлення фахівця не може завершитись на рівні “спеціаліст” та “бакалавр”, тому правомірно звернути особливу увагу на наступний ступінь “магістерська підготовка” щодо означеної проблеми. З метою вдосконалення знань про управління особистісно орієнтованим виховним процесом, умінь та навичок виховної діяльності, акцент у підготовці магістрантів до означеної проблеми був зроблений на самоменеджементі творчого зростання педагога. Цей період співпадає з першими роками самостійної роботи з обраної професії та навчанням у магістратурі.

Характерними ознаками цього періоду виступають наступні:

- завершується професійне самовизначення, складається стійка установка на самоменеджмент особистісного та творчого зростання, спостерігається потяг до самовдосконалення;
- професійні навички самоменеджменту перетворюються в уміння, в звичні форми поведінки в професійній діяльності;
- студент–магістрант стає суб’єктом професійної діяльності та суб’єктом професійного самоменеджменту.

Наведена вище характеристика дозволяє простежити внутрішні закономірності професійного становлення фахівця і тим самим моделює умови для того, щоб оптимізувати процес самоменеджменту виховною особистісно орієнтованою діяльністю, робить його активним та ефективним. Знання внутрішніх закономірностей дозволяє здійснювати менеджмент процесу підготовки майбутнього вчителя за рівнем “магістр” до особистісно орієнтованої виховної діяльності.

Як свідчать дослідження, особистісно орієнтоване виховання неможливо здійснювати в практичній діяльності, якщо вчитель не розвиває свою педагогічну творчість. Тому особливу увагу ми приділяли самоменеджменту творчого зростання вчителя–вихователя в процесі здійснення ним та опанування проблеми підготовки до особистісно орієнтованого виховання.

Проблема педагогічного самоменеджменту є достатньо не вивченою [4], тому що початок наукового осмислення її приходить на середину дев’яностих років (Л.Зайверт, В.Карпічев, Н.Лукашевіч). Зацікавленість сучасної науки проблемою є не випадковою, вона обумовлена логікою розвитку управлінських знань, а також сучасними тенденціями розвитку вищої школи – її соціокультурним та особистісним аспектом.

В аспекті підготовки магістрантів до особистісно орієнтованої виховної діяльності нашу увагу привертає самоменеджмент творчого зростання, який

обумовлений наступними реаліями:

- динамізм змін у виховній діяльності потребує від вчителів усвідомлення нових підходів та навичок управління, боротьбу з можливістю власного відставання, безперервності саморозвитку;
- сучасна освітньо–виховна ситуація в школі потребує від вчителя вміння управляти собою, особливо при здійсненні особистісно орієнтованого виховання;
- перетворення творчого потенціалу вчителя в самий цінний капітал сучасної школи народжує вимогу збереження та розвитку цього потенціалу, в тому числі й самими вихователями;
- вичерпаність можливостей багатьох традиційних шкіл управління собою вимагає від вчителя необхідності опанування сучасних прийомів самоменеджменту, переоцінку свого потенціалу та здійснення роботи над його розвитком.

При вивченні нормативного курсу “Менеджмент та маркетинг сучасної освіти”, який закладений в навчальні плани магістерської підготовки, студенти ознайомлювались в проблемою менеджменту та самоменеджменту, обговорювались проблеми менеджменту особистісно орієнтованою виховною діяльністю учнів та самоменеджменту власного творчого зростання.

Магістрантам був запропонований комплекс методик визначення власного самоменеджменту та комплексне тестування [2], націлене на ефективність використання самоменеджменту у власній професійній діяльності. Робота мала своє логічне продовження при вивченні нормативного курсу “Методологія та методика педагогічного дослідження” в напрямку проведення локальних досліджень з особистісно орієнтованої проблематики. Студенти мали можливість під час проходження педагогічної магістерської практики займатись самоменеджментом власної професійної діяльності, яка включала й аспекти їхньої підготовки до особистісно орієнтованого виховання.

Локальне дослідження проводилось протягом чотирьох років. Результати діагностики наведені в таблиці та представлені у вигляді гістограми.

Таблиця 1

Результати діагностики про стан самоменеджменту студентів – магістрантів /2004 – 2006 роки/

№ п/п	Рівні особистісного потенціалу самоменеджменту	Кількість респондентів, що приймали участь в дослідженні у %			
		2004	2005	2006	2007
1	низький	27	41	21	19
2	середній	33	24	13	9
3	достатній	23	15	45	28
4	високий	17	34	21	36

Дослідження особистісного потенціалу самоменеджменту студентів–магістрантів дає можливість зробити деякі висновки:

- враховуючи те, що проблема менеджменту та особистісного самоменеджменту обговорювалась на рівні бакалаврської підготовки майбутнього вчителя можливо простежити тенденцію, що кількість магістрантів з низьким вихідним рівнем самоменеджменту зменшується до 2007 року;

- студенти, що навчаються за рівнем “бакалавр” та “магістр” отримують достатній об’єм інформації з проблем особистісного самоменеджменту на заняттях з педагогіки, психології та під час організації самостійної та науково–дослідної роботи з проблем підготовки до особистісно орієнтованого виховання дитини;

- магістранти виявили зацікавленість щодо проблем самоменеджменту та менеджменту виховної діяльності, про це свідчать результати діагностичної роботи та організація роботи по саморозвитку особистісного та професійного потенціалу.

Орієнтирами у саморозвитку виступили критерії ефективного самоменеджменту, які вимагають наявності у магістрантів:

- здібності управляти собою;
- вмотивованих особистісних цінностей;
- чітко визначену особистісно–професійну мету;
- спрямованість на постійне особистісно–професійне зростання;
- навичок примати управлінське рішення;
- здібностей до інновацій та творчості;
- здібності впливати на оточуючих;
- знання про засоби педагогічного виховного менеджменту;
- вміння виховувати та розвивати особистісний потенціал вихованців.

З метою вдосконалення підготовки магістрантів до особистісно орієнтованої виховної діяльності був розроблений спецкурс “Самоменеджмент творчого зростання вчителя–вихователя”. Як свідчать результати аналізу проведення спецкурсу, починаючи з 2004 року, значну роль у опануванні особистісно орієнтованої виховної технології та засадах самоменеджменту відіграла квазіпрактика, а саме – вправи та творчі завдання особистісно зорієнтованої спрямованості. Наведемо приклади деяких з них:

Завдання 1

Розробіть програму індивідуалізованих заходів з одним з учнів. При розробці спирайтесь на результати діагностики його особистісних якостей, навчально–виховних, особистісних досягнень, його власних бажань та переваг. Зробіть спробу реалізувати одну з спроектованих вами форм індивідуальної роботи та проаналізуйте отримані результати.

Завдання 2

Доведіть, як попередити копіювання учнями чужого освітнього змісту при виконанні індивідуальних завдань.

Завдання 3

Опоненти введення терміну “особистісно орієнтована освіта” кажуть: “А що буває безособистісно орієнтована освіта та виховання?” Як ви можете відповісти на це запитання.

Таким чином, проблема підготовки до особистісно орієнтованого виховання студентів–магістрантів крізь призму самоменеджменту творчого зростання виступає негайною потребою сучасної освітянської практики, подальший розвиток цих завдань надає можливості виходу на новий соціокультурний та інтелектуальний розвиток та передбачає вдосконалення професіограми.

Між тим, сучасні процеси в європейському освітньому просторі є за своєю природою набагато складнішими, ніж це передбачається декларацією Болонського процесу. Вони різнобічні та багатовекторні. Підготовка майбутніх учителів до особистісно орієнтованого виховання на рівні магістерської підготовки потребує подальшого вивчення та вдосконалення, а саме питання внутрішньої психологічної тенденції розвитку особистості педагога.

Література

1. Гуманистическая направленность штайнеровской педагогики. Методическое пособие для преподавателей. / Пер. с фин. А.Ойттинен. – М., 1999. – 176 с.
2. Гуменникова Т.Р. Атлас педагогічних плакатів щодо підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання. Методичний посібник. – Ізмаїл, 2004. – 52 с.
3. Дубасенюк О.А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога / За ред. І.А.Іванченко – Житомир: Житомирський державний педінститут, 1994. – 187 с.
4. Лукашевич Л.П. Теория и практика самоменеджмента: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. – К.: МАУП, 2004. – 360 с.
5. Освітні технології / За ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
6. Социологический словарь / Н.Аберкромби, С.Хилл, Б.С.Тернер. – М.: Экономика, 1999. – 428 с.
7. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – 2-е вид. – Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2003. – С. 41
8. Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М., 1999.

Резюме

В работе проанализированы потенциальные возможности подготовки учителя к личностно ориентированному воспитанию на этапе его обучения в магистратуре. Особое внимание сфокусировано автором на новых требованиях к профессиограмме учителя и самоменеджменту его творческого роста в свете требований Болонской концепции.

Ключевые слова: личностно ориентированное воспитание, самоменеджмент творческого роста, профессиограмма учителя.

Summary

In the article the author analyzes the problems of the professional training of the future teachers to the personality oriented education at the master's stage. Special attention is paid to selfmanagement for creative growth of the future teachers and the professionogram of the teacher.

Key words: personality oriented education, selfmanagement for creative growth of the teachers, professionogram of the teacher.

УДК 371.132:372.461:378

С.А. Тігаренко

ПРОФЕСІОГРАМА ВИХОВАТЕЛЯ, ПІДГОТОВЛЕНОГО ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ РУХОВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті висвітлюється професіограма вихователя, підготовленого до формування основних рухових умінь і навичок у дошкільників. Визначаються функціональні обов'язки педагога, необхідні для успішного формування основних рухів у дітей.

Ключові слова: професіограма, функціональні обов'язки, знання, уміння, професійно-особистісні якості.

Ефективність навчально–виховного процесу у вищих закладах освіти визначається чіткою системою цілеспрямованого впливу на студентів. Ураховуючи негативні тенденції погіршення стану здоров'я дітей у системі підготовки підростаючого покоління, зростає роль вихователя дошкільного

навчального закладу, який здатний на належному рівні проводити роботу з фізичного виховання, зокрема з формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок.

Для того щоб підготувати студентів до формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок, необхідно визначити зміст їх підготовки, розробивши професіограму фахівця дошкільного навчального закладу. Досліджуючи професіоналізм педагога, Ф.М.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, С.Я.Карпиловська, В.О.Сластьонін, Л.Г.Семушина, Є.О.Панько, Л.О.Маркідіна та інші стверджують, що професіограма вихователя дошкільного навчального закладу має наступні блоки: основні функції спеціаліста; гуманістична спрямованість педагога; професійно-особистісні якості; професійні знання; професійні вміння.

Основною **метою** дослідження було розробити професіограму вихователя, підготовленого до формування основних рухових умінь і навичок у дітей дошкільного віку. Провідне **завдання** дослідження полягало у визначенні функціональних обов'язків вихователя, необхідних для успішного формування основних рухів у дітей.

На основі здійснення аналізу літературних джерел нами розроблена професіограма вихователя, підготовленого до формування основних рухових умінь і навичок у дошкільників, яка складається з п'яти блоків: 1) основні професійні функції; 2) педагогічна спрямованість; 3) професійні знання; 4) професійні вміння; 5) професійно-особистісні якості.

Розглянемо більш детально зміст основних блоків професіограми. У своєму дослідженні, присвяченому визначенню професійних функцій вихователя дошкільного навчального закладу, Л.Г.Семушина виділяє наступні функції вихователя: охорона життя і здоров'я дітей; педагогічні функції (всестороннього розвитку і виховання дитини); організаційно-педагогічна, або господарсько-педагогічна; функція педагогічної просвіти батьків; функція самоосвіти [8].

Досліджуючи основні функції вихователя дошкільного навчального закладу, науковці В.Й.Логінова та П.Г.Саморукова пропонують таку їх класифікацію: розвиваюча (виховна і навчальна), яка включає гностичну, дослідницьку, інформаційну, спонукальну функції; конструктивно-організаційна; діагностична; координуюча; комунікативна; материнська (функція обслуговування й догляду) [1].

У дослідженні, присвяченому проблемі формування основ педагогічної техніки в майбутніх фахівців дошкільного виховання, Л.П.Загородня, виокремлює такі функції вихователя дошкільного навчального закладу: 1) охорона життя та здоров'я дітей; 2) власне педагогічна (здійснення освітньо-виховного процесу); 3) організаційно-педагогічна; 4) громадсько-педагогічна; 5) організаційно-методична; 6) самовдосконалення (особистісне і професійне) [2].

Проаналізовані класифікації дали нам можливість визначити найважливіші функції вихователя дошкільного навчального закладу, спрямовані на формування основних рухових умінь і навичок у дітей дошкільного віку: 1) діагностико-прогностична; 2) плануюча; 3) оздоровчо-профілактична; 4) комунікативна; 5) навчально-розвиваюча; 6) виховна; 7) організаційно-педагогічна; 8) самовдосконалення; 9) контролююча; 10) просвітницька.

Основне завдання діагностико-прогностичної функції – здійснення оперативної діагностики сформованості рухових умінь та навичок у дошкільників.

Плануюча функція передбачає забезпечення перспективного та оперативного планування фізичного виховання, зокрема формування основних рухових умінь та навичок у дітей дошкільного віку.

Оздоровчо-профілактична функція спрямована на попередження травматизму та забезпечення доцільної поведінки дітей в оточуючому.

Комунікативна функція має на меті активізацію мовленнєвого спілкування вихователя у процесі рухової діяльності дошкільників.

Навчально-розвиваюча функція передбачає оволодіння системою знань та засвоєння техніки виконання рухів.

Виховна функція спрямована на реалізацію виховних завдань у процесі формування основних рухових умінь та навичок у дошкільників.

Організаційно-педагогічна функція покликана забезпечити умови для ефективного формування основних рухових умінь та навичок.

Функція самовдосконалення спрямована на забезпечення росту професійної компетентності у здійсненні фізичного виховання дошкільників, зокрема під час формування у них основних рухових умінь і навичок.

Методична функція передбачає здійснення методичного керівництва формуванням у дошкільників основних рухових умінь та навичок.

Контролююча функція має на меті визначення рівня фізичного навантаження на дітей у процесі виконання різних видів рухів.

Просвітницька функція передбачає комплексний підхід до проблеми формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок, а також зміцнення здоров'я дитини.

Наступним блоком професіограми, за нашою схемою, є **педагогічна спрямованість**. Визначення цього поняття в різних концепціях розкривається по-різному: «динамічна тенденція» (С.Л.Рубінштейн), «домінуюче ставлення» (В.Н.М'ясищев), «основна життєва спрямованість» (Б.Г.Ананьєв). Найбільш вдале визначення ми знаходимо у дослідженнях Б.Ф.Ломова, де спрямованість виступає як системоутворююча властивість особистості, що визначає її психологічний склад.

В основі спрямованості лежать потреби, які можуть бути як матеріальними, так і духовними, здатні породжувати потяги, бажання, прагнення, емоційні стани і змушують особистість педагога проявляти активність. Спрямованість особистості залежить також від її інтересів.

Мета і завдання фізичного виховання дітей, зокрема з формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок, обумовлюють зміст знань, умінь та навичок вихователя, необхідних йому в професійній діяльності. Отже, наступний блок професіограми – **професійні знання**.

Знання педагога, його ерудиція – основа педагогічної майстерності. Згідно визначення К.К.Платонова, професійно педагогічні знання – це система понять, засвоєних людиною. Структуру знань вихователя щодо формування у дошкільників основних рухів складають психолого–педагогічні, медико–біологічні і спеціальні знання [7].

Психолого–педагогічні знання визначають сутність професійної підготовки вихователя, на що звертав увагу ще П.Ф.Лесгафт, наголошуючи, що науково освічений педагог обов'язково повинен бути психологом [4]. Знання предметів медико–біологічного циклу – анатомії, фізіології, гігієни – складають специфічну особливість структури знань вихователя з формування у дітей основних рухових умінь і навичок. Вони дозволяють грамотно керувати процесом формування у дошкільників основних рухових умінь з урахуванням вікових, статевих, анатомо–фізіологічних особливостей дітей, стану їх здоров'я та рівня фізичної підготовленості. Спеціальні знання, якими повинен володіти вихователь, щоб успішно формувати у дошкільників основні рухові уміння і навички, можна поділити на теоретичні, практичні та методичні. Теоретичні знання стосуються основних понять курсу «Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку», принципів та методів навчання, закономірності формування рухових умінь і навичок тощо. Практичні знання вихователя зорієнтовані перш за все на те, як правильно потрібно виконати той чи інший рух. Методичні знання теж дають можливість відповісти на запитання, як правильно виконати ту чи іншу рухову дію, хоча в основному спрямовані на те, як навчити дошкільників виконувати різні види рухів.

Слід зауважити, що самі знання не визначають педагогічну підготовленість вихователів до формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок. Знання дієві лише в тому випадку, якщо педагог вміє застосовувати їх у практичній діяльності.

Охарактеризуємо наступний блок професіограми – **уміння**. В одних випадках уміння визначаються як здатність людини виконувати дії (Ф.А.Мілерян, К.К.Платонов, Н.Ф.Білявий), в інших – як компонент діяльності, і визначають їх як дію (В.П.Беспалько, І.Я.Лернер, Н.Ф.Тализіна), третя група вчених відносить уміння до категорії діяльності, визначаючи їх як свідоме володіння яким–небудь прийомом діяльності (Ю.К.Бабанський, О.М.Леонтєв).

У книзі «Психологія фізичного виховання» Є.П.Ільїн виділяє такі основні уміння вчителя фізичної культури: конструктивні, організаторські, комунікативні, гностичні, рухові. Конструктивні уміння, на його думку, допомагають учителю конструювати, планувати діяльність. Великого значення Є.П.Ільїн надає організаторським умінням. Він стверджує, що вони пов'язані з реалізацією поставлених учителем завдань. Наприклад: педагог може розробити хороший конспект проведення заняття, але провести його погано, тому що не зможе організувати діяльність дітей. Навпаки, студент, який має погані знання з методики проведення заняття, може за рахунок організаторських умінь провести його добре. Комунікативні уміння Є.П.Ільїн поділяє на власне комунікативні та дидактичні. Розглядаючи гностичні уміння, він стверджує, що вони пов'язані з пізнанням педагога як окремої дитини, так і колективу в цілому, з аналізом педагогічних ситуацій та результатів своєї діяльності. Рухові уміння відображають перш за все техніку виконання вчителем фізичних вправ [3; 52–54].

Проаналізувавши праці науковців, спрямовані на вивчення умінь педагога, ми виділили групи умінь, які, на нашу думку, важливо розвивати у студента для успішного формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок:

Гностичні уміння:

- уміння діагностувати розвиток рухових умінь та навичок у дітей дошкільного віку;
- уміння визначати психологічний клімат у групі;
- уміння аналізувати психічне та фізичне здоров'я дитини;
- уміння аналізувати досвід інших, власну педагогічну діяльність, професійне спілкування в процесі рухової діяльності дошкільників;
- уміння самостійно працювати з літературою, аналізувати її.

Проектувальні та конструктивні уміння:

- уміння планувати свою діяльність;
- уміння передбачати можливі труднощі в роботі з формування основних рухових умінь і навичок у дітей дошкільного віку й визначати шляхи їхньої ліквідації;
- уміння доцільно добирати методи, прийоми, матеріал для роботи з дітьми у процесі формування основних рухових умінь і навичок;
- уміння добирати найбільш адекватні меті і завданням форми і методи просвітницької, консультативної роботи з батьками;
- уміння узгоджувати свої методи впливу на дітей з іншими вихователями, музичним керівником, батьками.

Організаторські уміння:

- уміння організовувати колективну діяльність (усієї групи), групову (підгрупи), індивідуальну (окремих дітей) для формування основних рухових умінь та навичок;
- швидко і гнучко застосовувати власні знання і досвід у вирішенні практичних завдань у процесі рухової діяльності дошкільників;
- захоплювати, активізувати своєю енергією інших;
- уміння організовувати власну діяльність.

Комунікативні уміння:

- уміння легко встановлювати контакт з дітьми, батьками, колегами;
- уміння створювати в процесі спілкування атмосферу доброзичливості, співробітництва;
- уміння давати орієнтовну і стимулюючу оцінку дошкільникам у процесі формування у них основних рухових умінь і навичок;
- уміння використовувати ігрове спілкування в процесі рухової діяльності дітей дошкільного віку;
- уміння виявляти своє доброзичливе ставлення до дітей, чуйність у процесі спілкування з ними та батьками;
- уміння в процесі взаємодії з групою виявляти увагу до кожної дитини.

Власні спостереження за роботою вихователів та студентів у дошкільних навчальних закладах під час педагогічної практики, спрямованої на формування у дітей основних рухових умінь і навичок, переконують у тому, що відсутність або недосконалість вищевказаних умінь зумовлює такі недоліки в роботі: обмежене навчання дітей тільки простим формам рухових дій, відсутність уваги до техніки їх виконання; відсутність належного контролю за рівнем фізичного навантаження, що особливо недопустимо для дітей з ослабленим здоров'ям; відсутність кваліфікованого контролю за показниками індексу здоров'я, динамікою змін антропометричних даних, рівнями загальної працездатності тощо; самоусування педагогів від відповідальності за реалізацію завдань програми фізичного виховання дітей з формування у них рухових умінь і навичок у разі присутності в дошкільному навчальному закладі інструктора–організатора фізичного виховання.

Педагогічні уміння формуються набагато успішніше, якщо майбутній учитель, вихователь володіє необхідним набором особистісних якостей і педагогічних здібностей. Адже саме особистісні якості відіграють вагомий роль у професійній підготовці вихователів, формуванні у них професійних умінь і навичок. Наступний блок фрагмента професіограми – професійно–педагогічні якості.

У наш час вітчизняними і зарубіжними вченими нараховується понад 120 професійних якостей педагога, які, на нашу думку, важливі в процесі формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок. Виділимо лише ті з них, які найчастіше зустрічаються в психолого–педагогічній літературі. До них відносять емоційність (А.О.Прохоров, В.І.Боягузін та ін.), товариськість (Н.В.Кузьміна, В.І.Гинєцинський та ін.), пластичність поведінки (Н.В.Кузьміна та ін.), здатність розуміти дітей і керувати ними (З.А.Гришин, Н.Ф.Гоноболін та ін.), любов та інтерес до дітей (Ш.А.Амонашвілі, Н.І.Поспелов, Н.Ф.Гоноболін та ін.), емпатія (В.Н.Кознев, А.З.Штейнліць та ін.), змістовність і яскравість мови, педагогічний такт і педагогічна вимогливість (Н.Ф.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, В.О.Сластьонін, А.І.Щербаков та ін.), розподіл уваги (В.А.Крутецький та ін.) [6].

Цілком очевидно, що якщо говорити про цілісну особистість, не завжди можна знайти потрібні якості в одній людині, проте прагнення та наполегливість майбутнього педагога зроблять процес оволодіння особистісними якостями більш результативним.

Аналіз літературних досліджень дозволив нам виділити якості, необхідні вихователю для успішного формування основних рухових умінь та навичок у дошкільників: особистісні якості (уміння ладити, знаходити спільну мову, навички керування, терпіння, почуття гумору, чуйність до дітей, охайність, допитливість, старанність, наполегливість); любов до дітей, любов до людей (уміння бачити гарне в кожному, здатність одержувати задоволення від спілкування); щире бажання стати педагогом; фізичний стан; здатність до формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок; широта інтересів; володіння мовою в процесі формування основних рухових умінь і навичок; емоційна зрілість й урівноваженість.

Аналіз професіографічних досліджень педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу дає підстави для таких висновків: в існуючих професіограмах не було чітко визначено основні професійні функції та уміння вихователя щодо формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок. Ураховуючи це, ми запропонували власну структуру функціональних обов'язків фахівців дошкільного профілю і дали їм характеристику з урахуванням специфіки професійної діяльності, спрямованої на формування основних рухових умінь і навичок у дітей дошкільного віку. Крім того, ми виділили основні групи умінь, необхідні вихователю для успішного здійснення процесу формування рухів у дошкільників, охарактеризували основні професійні якості, які повинен мати фахівець дошкільного профілю.

Література

1. Дошкольная педагогика: В 2 ч. Ч.2. / Под ред. В.И.Логиновой, П.Г.Саморуковой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1988.
2. Загородня Л.П. Формування основ педагогічної техніки у майбутніх фахівців дошкільного виховання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / НПУ ім. М.П.Драгоманова: – К., 2001. – 20 с.
3. Ильин Е.П. Психология физического воспитания. – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.
4. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому воспитанию детей школьного возраста. – М.: Физкультура и спорт, 1951. – Т 1. – 442 с.
5. Ломан В. Бег, прыжки, метания (Пер. с нем.). – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 150 с.
6. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.
7. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1977. – 247 с.
8. Семушина Л.Г. Исследование профессиональных функций воспитателя детского дошкольного учреждения: Автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / Московский научно-исследовательский институт проблем высшей школы. – М., 1979. – 16 с.

Резюме

В статье раскрывается профессиограмма воспитателя, подготовленного к формированию основных двигательных умений и навыков у дошкольников. Определяются функциональные обязательства педагога, важные для успешного формирования основных движений у детей.

Ключевые слова: профессиограмма, функциональные обязательства, знания, умения, профессионально-личностные качества.

Summary

The article deals with the requirements list of the kindergarten teacher, his readiness for preschoolers main movement skills. Teachers functional duties necessary for the successful children's main movements forming are defined.

Key words: requirements list, functional duties, knowledge, skills, professional and personal qualities.

**ВІРТУАЛЬНА КОМПЕТЕНЦІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У статті розглядаються питання формування віртуальної компетенції майбутніх учителів початкових класів. На основі аналізу теоретико-методичної літератури схарактеризовано готовність майбутнього вчителя початкових класів використовувати нових інформаційні технології, визначено поняття віртуальної компетенції.

Ключові слова: віртуальна компетенція, навички роботи на комп'ютері, віртуальна реальність, віртуальне, інформаційні технології.

У сучасному світі відбувається об'єктивний процес проникнення інформаційних технологій у всі сфери життя людини, засоби інформації дедалі інтенсивніше входять у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи та вищого педагогічного навчального закладу. Процеси інформатизації суспільства взаємопов'язані та взаємообумовлені. Підготовка фахівців, які володіють елементами комп'ютерної грамотності та володіють сучасними комп'ютерними технологіями, вимагає підвищення загального рівня інформатизації суспільства в цілому.

Філософські підвалини переходу до інформаційного суспільства, закладені М. Амосовим, Д. Беллом, З. Бжезинським, Н. Вінером, В. Глушковим, І. Масудою, А. Сухановим, Е. Тоффлером, набули подальшого розвитку щодо проблем інформатизації суспільства в дослідженнях В. Касаткіна, М. Кастелла, Д. Тапскотта, А. Урсула, О. Шевчука та ін.

Ключові проблеми інформатизації освіти як складової інформатизації суспільства, аналіз педагогічного потенціалу навчального процесу розкрито в працях В. Бикова, А. Верляня, Б. Гершунського, А. Гуржія, Ю. Дорошенка, А. Єршова, М. Жалдака, Ю. Жука, Р. Кларка, О. Кузнєцова, І. Прокопенка, В. Руденка, П. Старра та багатьох інших вчених.

Готовність майбутнього вчителя до використання інформаційних комп'ютерних технологій висвітлено у працях С. Гунька, І. Дороніної, О. Кравчук, М. Левшина, О. Майбороди, Є. Разикіної, І. Смирної, О. Суховірського, С. Тадіян, О. Трофімова, В. Шакоцька, О. Шиман.

Мусимо зауважити, що на даний час формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до використання новітніх інформаційних технологій, тобто формування у нього віртуальної компетенції набуває неабиякої ваги. У нових соціокультурних умовах вчитель початкових класів повинен володіти навичками роботи на комп'ютері та вміннями побудувати навчально-виховний процес з урахуванням вимог сучасного соціуму – формування гармонійно розвиненої особистості.

У зв'язку з цим ми вважаємо, що формування віртуальної компетенції майбутніх учителів початкових класів значно підвищить їхню професійну здатність здійснювати навчально-виховний процес з урахуванням вищезазначених вимог.

Під поняттям віртуальної компетенції ми насамперед розуміємо здатність майбутніх учителів використовувати телекомунікаційні технології, ресурси глобальної мережі Internet, здатність володіти елементарними навичками роботи на комп'ютері та втілювати у життя творчі проекти і моделювати їх за допомогою технічних засобів навчання (нами розуміється використання комп'ютера). Крім того, разом із поняттям віртуальна компетенція у науковому обігові існує поняття віртуальної реальності, яке відіграє суттєву роль у трактуванні проблематики нашого науково-педагогічного дослідження.

За матеріалами мережі Інтернет віртуальна реальність (англ. Virtual reality) – це:

1. комп'ютерні системи, які забезпечують візуальні і звукові ефекти, що занурюють глядача в уявний світ за екраном. Користувач оточується породженими комп'ютером образами і звуками, що дають відчуття реальності. Користувач взаємодіє зі штучним світом за допомогою різних сенсорів, таких як, наприклад, шолом і рукавичка, які зв'язують його рухи і враження, і аудіовізуальні ефекти. Майбутні дослідження в галузі віртуальної реальності скеровані на збільшення враження реальності спостережуваного;

2. нова технологія безконтактної інформаційної взаємодії, що реалізує за допомогою комплексних мультимедіа-операційних середовищ ілюзію безпосереднього входження і присутності в реальному часі в стереоскопічно представленому «екранному світі». Більш абстрактно – це позірний світ, створений в уяві користувача;

3. високорозвинута форма комп'ютерного моделювання, яка дозволяє користувачеві зануритись у штучний світ і безпосередньо діяти у ньому за допомогою спеціальних сенсорних пристроїв, які пов'язують його рухи з аудіовізуальними ефектами. При цьому зорові, слухові, дотикові і моторні відчуття користувача замінюються їх імітацією, що генерує комп'ютер.

Характерними ознаками віртуальної реальності є: моделювання в реальному масштабі часу; імітація оточення з високим ступенем реалізму; можливість діяти на оточення і мати при цьому зворотний зв'язок;

4. штучний простір, створений комп'ютерами, який має всі ознаки реальності як такої, що піддається проникненню і трансформації ззовні. При цьому у віртуальній реальності можливі комунікації не лише з іншими людьми, але і з віртуальними, штучними персонажами.

Перша спроба філософського осмислення віртуальності належить середньовічному логіку Дунсу Скоту (XIII ст.). У відомій суперечці стосовно природи всезагальних понять (універсалій) він зайняв позицію, компромісну між реалістами (платоніками) та номіналістами, вважаючи, що поняття містять в собі емпіричні (чуттєво-досвідні) атрибути конкретних речей не формально, як деякі наперед встановлені ознаки, а віртуально.

Критично-віртуальні фазові переходи між загальним та одиничним згодом дослідив у своєму «Вченому незнанні» німецький філософ, теолог, кардинал Римо-католицької церкви Микола Кузанський.

Термін «віртуальність» також з'являється в XVII столітті, в розробках класичної механіки, як позначення математичного експерименту, обмеженого об'єктивною реальністю, зокрема, накладеними зовнішніми обмеженнями і зв'язками. А власне формулювання «віртуальної реальності» зустрічається вже в XIX сторіччі, зокрема, у слов'янофіла-позитвіста, представника школи культурно-історичної монадології М. Данилевського в праці «Россия и Европа».

У новітній час у науковому лексиконі поняття віртуальності з'явилося у 70-ті роки завдяки фізикам. Вони позначили як віртуальні «фіктивні» елементарні частки, наявність яких давала можливість заповнити прогалини у теорії ядерних взаємодій. Їхня особливість полягає у тому, що вони існують, але тільки тут і тепер – на момент енергетичної взаємодії, без якої і поза якою не можливі. Наприкінці 70-х років термін «віртуальна реальність» було використано дослідниками Масачусетського технологічного інституту у процесі комп'ютерного макромоделювання простору. З часом віртуальність стала своєрідним фетишем прихильників глобальної комп'ютерної мережі.

Virtualis у перекладі з латинської означає «можливий», «гаданий», «здатний», «той, що повинен чи може проявитися» [5].

Віртуальний (від англ. virtual) перекладається як 1) фактичний; дійсний; той, що є насправді реально (не формально); 2) можливий, віртуальний, припустимий; 3) уявний (про фокус, зображення); 4) ефективний [1, 783].

Віртуальність (від англ. virtuality) має переклад: 1) єство, суть (справи); 2) можливість; те, що може бути; потенційність; віртуальність [1, 783].

Так, справді віртуальність можна обмежувати самим лише комп'ютером. Передусім тому, що на базі комп'ютерних цифрових технологій відбувалась швидка інтеграція таких традиційних електронних медіа як радіо і телебачення. Відповідно і поняття віртуальності поширювалось з комп'ютерної графіки на відео- та аудіо матеріали.

На нашу думку, доцільним буде включити у визначення поняття віртуальності аудіо- та відеотехніку. Бурхливий розвиток цифрових технологій призводить до стирання меж поміж різними медіа. На зміну їм приходять універсальний мультимедійний інформаційно-аналітичний чи довідково-розважальний ресурс. Таким чином, віртуальність варто пов'язувати взагалі із сучасною електронною технікою [5].

У суто психологічному аспекті не будь-який контакт з ідеальним у перетворюючій діяльності людини є водночас і виходом у віртуальну реальність, а лише такий, що пов'язаний з творчим піднесенням, творчим осяянням, само добудовою цілісного образу, автопоезисом, як цей стан називали У. Матурана та Ф. Варела [3, 216–217]. Віртуальне – це таке ідеальне, що пов'язане з інноваціями у пізнанні та діяльності людини. Однак, «спалахнувши», з'явившись в акті осяяння, творчої інтуїції, воно згодом може бути оформленим у вигляді наукових положень, формул, художніх і поетичних образів, вираженим у певних ідеальних образах та певною мовою [4].

Технічна революція, яка розпочалась у XIX столітті, докорінно перетворила виробництво і, досягнувши апогею, викликала цілу серію сенсаційних винаходів: кінематографа, радіо, механічного і магнітного записів звуку, телебачення й інших засобів масового та індивідуального застосування. Наукове і промислове застосування електрики сприяло винаходу нових засобів фіксації, зберігання й передачі інформації, їхньому вдосконаленню. Техніка залучила у сферу свого впливу мистецтво, освіту. Навчально-виховний процес стає все більше пов'язаним із розвитком інформаційно-технічних засобів, створенням різноманітних аудіовізуальних посібників.

Аналіз літературних джерел (І. Алексєєва, Д. Белл, В. Глушков, О. Голобуцький, Е. Тоффлер, Ю. Хаяші, О. Шевчук) вказує на те, що процес переходу до інформаційного суспільства та інформатизації усіх сфер людської діяльності є природним і зумовленим перебігом розвитку людства. Розуміння цієї позиції відображено у працях (В. Биков, Р. Вільямс, А. Гуржій, Ю. Дорошенко, А. Єршов, В. Руденко), де розглядаються умови інформатизації освіти. Стратегічна необхідність розвитку даного напрямку відзначена в Концепції інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл. Аналіз вказує на те, що дослідники великого значення надають підготовці педагогів до використання інформаційних технологій у своїй професійній діяльності, що для нас має найбільш суттєву вагу у трактуванні поняття віртуальної компетенції. Така підготовка здійснюється на засадах формування інформаційної культури вчителя (С. Гунько, М. Жалдак, І. Смирнова, С. Тадіян, О. Шиман). В умовах впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у початкову школу особливого значення надається проблемам організаційно-педагогічного та методичного забезпечення навчально-виховного процесу та санітарно-гігієнічним і психологічним обмеженням.

Підготовка майбутніх учителів до використання технічних засобів навчання дозволяє збагатити процес навчання високоякісним ілюстративним матеріалом, статичним та динамічним зображенням, звуковим супроводом через використання спеціальних методичних рекомендацій.

Методична підготовка студента до використання інформаційних технологій і технічних засобів передбачає:

- визначення тем, розділів програм, які потребують застосування засобів наочності і програмних матеріалів при різних організаційних формах навчання;
- визначення методичних прийомів, що забезпечують ефективне застосування інформаційних технологій;
- уміння розробляти різноманітні дидактичні матеріали (діафільми, діапозитиви, транспаранти, звукові посібники, відеофільми, програми для комп'ютерів тощо) [7, 10].

На думку О. Суховірського, критеріями готовності вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій, у нашому розумінні формування віртуальної компетенції, визначено рівень навичок кваліфікованого користувача комп'ютерної техніки; знань особливостей використання комп'ютерних технологій у початковій школі; умінь використовувати комп'ютерні технології на уроці у початковій школі, здійснювати пошук інформації, отримувати нові знання та здійснювати самоосвіту засобами нових інформаційних технологій, створювати власні дидактичні матеріали засобами нових інформаційних технологій, здійснювати організаційну діяльність та планування за допомогою комп'ютера, використовувати інформаційні технології для наукової діяльності під час підготовки дипломної, магістерської роботи [6, 12].

Дослідження у сучасній педагогіці свідчать, що сучасний вчитель початкової школи має досить низький рівень володіння комп'ютерними засобами й інформаційними технологіями і не готовий використовувати їх у своїй професійній діяльності, а більшість начальних програм з інформатики та інформаційних технологій вищих педагогічних закладів не адаптовано до підготовки майбутнього вчителя початкової школи та формування у нього віртуальної компетенції. З метою виправлення даної ситуації необхідно визначити принципи відбору змісту предметів «Основи інформатики та обчислювальної техніки» та «Нові інформаційні технології» на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях; розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити модель інформаційної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах ступеневої освіти та визначити відповідні педагогічні умови.

На основі проведеного експерименту, О. Суховірським розроблено програму курсу «Нові інформаційні технології у початковій школі». Реалізація цієї дисципліни здійснюється за 4 напрямками: «Використання нових інформаційних технологій вчителем початкової школи в своїй професійній діяльності», «Вивчення учнями початкової школи елементів комп'ютерної обізнаності», «Визначення рівня навчальних досягнень учнів засобами інформаційних технологій», «Створення електронних дидактичних матеріалів супроводження навчального процесу» [6, 15].

На нашу думку, буде актуальним уточнити поняття вчителя стосовно інноваційних технологій та співвіднести його завдання із завданнями вчителя початкових класів.

Учитель інформаційних технологій – це вчитель, який підготовлений до проведення років із предмету „Інформатика” у молодших класах чи в гімназії або вчитель із предмету „Інформаційні технології” в рамках загальної освіти у старших класах. Головною метою зазначених занять є підготовка всіх учнів (відповідно до вимог і рівня навчання) до користування інформаційними

технологіями в обсязі користування комп'ютерами і комунікації, а також до застосування цієї технології у пізнанні інших галузей.

У «Книзі вчителя дисциплін художньо–естетичного циклу» зазначено, що технології із застосуванням комп'ютерів спрямовані на інтенсифікацію навчально–виховного процесу, виконують у сучасній мистецькій освіті функцію підтримки (Н. Белявіна, Н. Володіна–Панченко, М. Деркач, В. Кондратова, О. Матвієнко, Т. Рейзенкінд, І. Ткачук, В. Штепа, В. Янкул). Пов'язані з новими підходами до художньо–педагогічного моделювання уроків, мультимедійні засоби відкривають нові технологічні можливості для педагогіки мистецтва, унікальні перспективи поліхудожнього виховання школярів. Мас–медіа технології порівняно з традиційним навчанням мистецтв дають низку переваг:

- інформаційних (використання електронних ресурсів мережі Інтернет, гіпертекстів, візуальних і аудіовізуальних матеріалів із фондів і каталогів музеїв і галерей, що значно збільшує кількість доступних для школи джерел, створює передумови для укладення фонотек і відеотек);
 - інтерактивних (розширення масштабу полікультурного спілкування, віртуальної взаємодії в умовах глобалізації);
 - дидактичних (гнучка індивідуалізація навчання, умови для пристосування до типу сприймання і мислення, темпу художньо–пізнавальної діяльності кожного учня, через систему завдань різної складності; використання графічних, музичних редакторів і анімаційних програм для пошукових вправ у сфері мистецтва, вільного проектування і моделювання);
 - інтегральних (синтезування вербальної, візуальної, звукової, рухової, тактильної інформації; поєднання абстрактно–логічних, знаково–символічних, предметно–образних форм наочності);
 - психологічних (підвищення мотивації навчання за рахунок єдності пізнання і розваги, ігрових стимулів, зацікавлення спецефектами; єдність раціонального та емоційного, свідомого і підсвідомого);
 - професійно–педагогічних (розширення методичного арсеналу вчителів, незалежно від професійної кваліфікації і досвіду, демонстрація педагогічних малюнків високої якості, підготовлених кращими фахівцями, створення всеукраїнського фонду обміну методичним досвідом, матеріалами);
 - ергономічних (зручних графік роботи, варіативність темпу, компактність систем зберігання інформації);
 - економічних (зменшення витрат на матеріально–технічне забезпечення мистецької освіти)
- [2, 317–318].

Підсумовуючи вищевикладений матеріал, ми можемо зробити висновок, що *віртуальна компетенція* майбутніх учителів початкових класів – це комплекс умінь індивіда роботи на комп'ютері, здійснювати пошук нової інформації, самоосвіту засобами інформаційних технологій, створювати власні дидактичні матеріали засобами нових інформаційних технологій; знань особливостей використання телекомунікаційних технологій.

Отже, формування віртуальності майбутнього вчителя початкових класів – новий педагогічний напрям у формуванні гармонійно розвиненої особистості педагога. Знання засобів використання інноваційних технологій значно підвищить ефективність та результативність навчально–виховного процесу загальноосвітньої школи, адже вчитель з арсеналом таких умінь зможе зробити навчання цікавим, змістовим, відмінним від буденного. Головним завданням педагога є не тільки передача знань та формування умінь і навичок вихованців, а створення такого мікроклімату у навчальній діяльності, щоб вихованці отримували задоволення від процесу оволодіння знаннями. На нашу думку, за допомогою формування віртуальної компетенції майбутніх учителів початкових класів можна досягти такого результату.

Література

1. Большой англо–русский словарь: в 2–х т. Ок. 160000 слов / Авт. Ю.Д. Апресян, И.Р. Гальперин, Р.С. Гинсбург и др. Под общ. рук. И.Р. Гальперина и Э.М. Медниковой. – 4–е изд., испр., с дополнением. – М.: Рус. яз., 1988. – Т. II. – N–Z. – 1072 с.
2. Книга вчителя дисциплін художньо–естетичного циклу: Довідково–методичне видання / Упоряд. М.С. Гайдамака. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 768 с.
3. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. – СПб., 2002. – С.216–217.
4. Любивий Я.В. Онтологія віртуальної реальності / Я.В. Любивий // Мультиверстум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури, 2005. – № 50. – С. 38–42.

5. Потятиник Б.В. Медіа: ключі до розуміння. Серія: Медіа критика. – Львів: ПАІС, 2004. – 312 с.

6. Суховірський О.В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ О.В. Суховірський; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2005. – 20 с.

7. Трофимов О.Є. Підготовка майбутніх учителів до використання аудіовізуальних і комп'ютерних технологій навчання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.Є Трофимов; Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2002. – 20 с.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы формирования виртуальной компетенции будущих учителей младших классов. На основании анализа теоретико–методологической литературы охарактеризована готовность будущих учителей младших классов к использованию новых информационных технологий, дается определение понятию виртуальной компетенции.

Ключевые слова: виртуальная компетенция, навыки работы на компьютере, виртуальная реальность, виртуальное, информационные технологии.

Summary

The problems of forming the virtual competence of the primary school future teachers are examined in the article. On the basis of the analysis of theoretical–methodical literature readiness of the future teacher to use new information technologies is characterized, the notion of the virtual competence is defined.

Key words: virtual competence, computer work skills, virtual reality, information technologies.

УДК 378

М.Г. Росновський, Р.П. Горелій

УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО–МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ (НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ОСНОВИ АГРОНОМІЇ»)

На прикладі навчального курсу «Основи агрономії» розглядаються теоретико–практичні проблеми підготовки майбутніх інженерів–педагогів в умовах впровадження кредитно–модульної системи навчання. Встановлено, що у студентів, які навчалися за цією системою, показник кількості сформованих знань та умінь значно перевищував показники контрольної групи, що дало змогу суттєво підвищити рівень спеціальної підготовки.

Ключові слова: підготовка майбутніх інженерів–педагогів, кредитно–модульна система, навчальна дисципліна «Основи агрономії».

Зміни, які відбуваються як у політичному, так і соціально–економічному житті держави в останній період її розвитку, зумовили потребу перебудови існуючої системи освіти. З розвитком науково–технічного прогресу та швидкими темпами його протікання сучасному виробництву стають потрібні фахівці високого рівня кваліфікації, які б відповідали загальносвітовому рівню і будуть конкурентоздатними на світовому ринку праці.

З цією метою у даний час відбувається впровадження кредитно–модульної системи освіти в Україні. Дана система освіти відповідно до положень «Болонського процесу» передбачає, окрім ґрунтовної підготовки фахівців, також підвищення мобільності студентів, що дає змогу отримати освіту європейського рівня, а також підвищення європейської співпраці в галузі і якості освіти. Це дає змогу системі освіти своєчасно реагувати на зміни, які відбуваються в процесі розвитку науково–технічного процесу та у сфері виробництва.

Відповідно до цього виникають певні вимоги до фахової підготовки майбутнього інженера–педагога. Щоб їх задовольнити, необхідно враховувати можливості вищих навчальних закладів до конкурентноспроможної роботи з європейськими закладами вищої освіти.

Великого значення набуває обмін передовим досвідом, особливо з методичної підготовки майбутнього інженера–педагога. У попередні роки на певному етапі розвитку освіти, вимоги, які висувались до підготовки фахівців, задовольнялись за допомогою збільшення годин на вивчення дисциплін та введення нових.

Сучасні вимоги до розвитку особистості спонукають до застосування комплексного підходу, а отже до формування інтелектуального, морального та культурного потенціалу, творчої активності,

здатності до самовдосконалення, здійснення навчання протягом всього життя та використання отриманих знань, умінь та навичок при вирішенні нестандартних завдань.

Проблема підготовки інженера–педагога за даних умов пов'язана не тільки з відсутністю належного матеріального, методичного забезпечення, яке б відповідало новим досягненням суспільства, а й невідповідності методики викладання спеціальних дисциплін, що не може забезпечити якість освіти при застосуванні кредитно–модульної системи навчання.

Існуючі програми, за якими відбувається підготовка інженера–педагога, застарілі і мають суттєвий недолік – частково або повністю скопійовані з програм вузів сільськогосподарського профілю. Ці програми передбачають передусім тільки технічний аспект підготовки інженера–педагога і не враховують педагогічний.

Отже, актуальність проблеми розробки методики та умов застосування кредитно–модульної системи навчання при вивченні курсу «Основи агрономії» при підготовці інженерів–педагогів полягає в її недостатній теоретичній розробленості, як до речі, і інших спеціальних дисциплін з циклу фахової підготовки майбутніх інженерів–педагогів.

Метою нашого дослідження було наукове обґрунтування змісту вказаного курсу, розробка методики викладання «Основ агрономії» при підготовці інженерів–педагогів, яка б відповідала особливостям впровадження кредитно – модульної системи освіти та експериментальна перевірка її ефективності в навчальному процесі.

У процесі дослідження ми поставили такі завдання:

1. Проаналізувати зміст спеціальної підготовки інженерів–педагогів за профілем «Механізації сільськогосподарського виробництва».
2. Виявити можливість впливу кредитно–модульної системи навчання на формування знань, умінь і навичок у студентів.
3. Обґрунтувати введення кредитно–модульної системи навчання при вивченні майбутніми інженерами–педагогами курсу «Основи агрономії»
4. Впровадити та експериментально перевірити на практиці кредитно–модульну систему при вивченні курсу «Основи агрономії»

Основною причиною, яка викликає необхідність реорганізації системи підготовки професійних кадрів, слід вважати корінні зміни в економічному розвитку всіх розвинених країн. Вони настільки значущі, що можуть бути віднесені до революційних. Неймовірно прискорення циклів виробництва товарів, скорочення часу їх існування на ринку так, що тривалість існування конкретного товару може бути рівна часу його створення, — це результат удосконалення виробництва на основі новітніх інноваційних і інформаційних технологій. Основним двигуном ринкових відносин стала висока конкурентоспроможність товарів.

Наступна причина реорганізації навчання пов'язана з тим, що конкуренція поступово переноситься і в наукову сферу. У наш час вииграють ті, хто здатний швидше розробити і впровадити у виробництво новий товар. Для цього потрібні не просто люди з вищою освітою, а молоді (частіше до 30 років) творчо і по–новому, нестандартно мислячі люди з якісною професійною освітою. В даний час такі вимоги до фахівців для цілої низки країн стають серйозною проблемою.

Головними ризиками при приєднанні України до Болонського процесу є можливість втрати кращих національних традицій вищої освіти, а також від'їзд талановитої молоді за кордон. Тому орієнтація на Болонський процес, як вважає багато дослідників не повинна привести до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти, проте передбачити її швидку модернізацію, яка привела б до створення всіх ознак Болонського процесу: ступінчаста система освіти; акредитація; елементи кредитово–модульної системи організації учбового процесу; автономія вузу; студентське самоврядування. Три перші ознаки є основними, їх необхідно поглиблювати і підвищувати якість.

Усвідомлюючи переваги кредитно–модульної системи, необхідно продумувати і враховувати можливість виникнення певних проблем. Це перш за все можливість втрати вузами індивідуальних напрацювань, планів, програм. Крім того, уніфікація термінів навчання може не співпадати з інтересами працедавців країн, що не підписали Болонську декларацію.

Експериментальна методика підготовки майбутніх інженерів–педагогів побудована на засадах технологічного підходу до навчання. Окремі принципіві положення цього підходу розкриті у роботах С.У.Гончаренка. [1], О.А.Дьоміна[2], М.В.Кларіна[3], П.В.Лузана [4], В.М.Манько.[5], та інших дослідників, проте автори не розглядали їх у контексті підготовки інженерів–педагогів. Як зазначає більшість науковців, технологізація передбачає цілісне використання у навчальному процесі оптимальної кількості навчальних компонентів, певним чином упорядкованих і адаптованих до суб'єкта учіння, які доводять навчання до відповідного рівня майстерності та досконалості, що

оцінюється гарантованим досягненням наперед заданих результатів виховання, розвитку і засвоєння знань.

Слід зазначити, що процес поетапного формування у студентів умінь, вимагає визначення мети кожного етапу. У зв'язку з цим, враховуючи наведені підходи вчених щодо формулювання та впливу чітко визначених цілей на активізацію пізнавальної діяльності студентів, ми визначили мету першого етапу, який включає лекційні заняття. Відповідно до визначеної мети у майбутніх інженерів–педагогів сформуваємо:

1. Основні поняття та значення курсу «Основ агрономії» для підготовки майбутнього інженера–педагога;
2. Знання основних законів землеробства та основних агротехнічних вимог до вирощування сільськогосподарських культур.

Мету другого етапу, який включав лабораторні, практичні, індивідуальні та самостійні заняття, ми визначили так: сформувати у майбутніх інженерів–педагогів предметно–розумові та предметно–практичні уміння, вміння проводити допосівний та післяпосівний обробіток ґрунту та знати технологію вирощування сільськогосподарських культур в цілому.

Розроблена нами методика розкриває технологію досягнення мети першого та другого етапів підготовки на прикладі вивчення студентами курсу «Основи агрономії». Експериментальну методику підготовки майбутніх інженерів–педагогів за напрямком «7.010104 Професійне навчання; механізація сільськогосподарського виробництва та гідромеліоративних робіт» з основ агрономії на лекційних, лабораторних, практичних, індивідуальних та самостійних заняттях побудовано за кредитно–модульною технологією. До позитивних елементів цієї технології навчання, яку ми використовували, належать:

1. Розподіл навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню студентами на окремі блоки або модулі, які включають в себе чотири змістовних модулів.

Поділ навчального матеріалу на окремі змістовні модулі передбачає розчленування змісту дисципліни на складові компоненти, кожний з яких, по–перше, є логічно завершеним блоком навчальної інформації, що підлягає засвоєнню студентами, по–друге, має чітко визначені дидактичні цілі, які підпорядковані загальним цілям вивчення дисципліни, по–третє, має методичне забезпечення, яке допомагає досягти визначених цілей.

2. Поєднання лекційних, практичних та лабораторних занять з окремої теми є навчальним елементом змістовного модуля.

У розробленій експериментальній методиці вхідна діагностика знань представлена тестами, за допомогою яких встановлювали ефективність засвоєння студентами лекційної навчальної інформації. Вважаємо що тести мають такі позитивні властивості: дають можливість перевірити стан засвоєння значної частини навчального матеріалу, одночасно охопити велику кількість студентів; забезпечити об'єктивність в оцінюванні знань; тести економні в часі, оскільки студенту не доводиться витратити час на самостійне складання, формулювання відповідей і на їх поширений письмовий виклад; студент зосереджує свою увагу на обміркуванні відповідей по суті; тест не дає можливості відхилитись від висвітлення основних питань даного розділу чи теми, що цілком можливе у випадку вільної письмової чи навіть і усної відповіді; перевірка тестових робіт не потребує значних зусиль і часу, при використанні ПК обробка відповідей та оцінювання відбувається одразу, що дає студентам можливість негайно дізнатись результати своїх відповідей, і відповідно, запобігає запам'ятовуванню помилкових положень.

Застосовуючи тести на лабораторних заняттях, ми перевірили ефективність засвоєння майбутніми інженерами–педагогами основних понять, фактів, законів, теорій, тобто тієї лекційної навчальної інформації, яка започатковує формування у студентів основних понять з основ агрономії.

Наведена структура тестового контролю знань навчальної лекційної інформації та структурна побудова тестів розроблені з метою забезпечити свідоме оволодіння майбутніми інженерами–педагогами теоретичними знаннями, які є інтелектуальною базою для знань та формування на лабораторних заняттях предметно–розумових умінь. Шлях досягнення цієї мети – пасивне та активне повторення лекційного навчального матеріалу. У зв'язку з цим, слід відмітити, що тестовий контроль знань на лабораторних заняттях, в нашому експериментальному дослідженні виконував такі функції:

1. Дозволяє швидко та ефективно виявляти рівень засвоєння знань теоретичного матеріалу.
2. На підставі результатів тестового контролю виявляти недоліки в перебігу пізнавальної діяльності студентів та намічати шляхи їх усунення.

3. Проведення тестового контролю знань формувало у студентів переконання у необхідності систематичного виконання навчальних обов'язків і, таким чином, активно впливати на формування пізнавальних потреб.

За даними багатьох вчених-педагогів, за допомогою запитань викладач при цьому мобілізує знання та досвід, які мають студенти за темою, що підлягає засвоєнню, спонукає їх розмірковувати, аналізувати в певній логічній послідовності, та самостійно робити висновки, обґрунтування. Таким чином, у процесі бесіди студенти пригадують теоретичні знання та отримують від викладача установку на сприймання об'єкта пізнання в натуральному вигляді, що підлягає засвоєнню. Для того, щоб здійснити процес ефективного формування у майбутніх інженерів-педагогів системи уявлень про агротехніку вирощування основних сільськогосподарських культур, студентам під час діалогу пропонували унаочнювати поняття, які підлягають засвоєнню. У процесі виконання вправ, майбутні інженери-педагоги самостійно шукають і знаходять образну інформацію, яка адекватно відображає словесну інформацію, сформульовану у запитаннях або завданнях, що пропонує викладач. Під час демонстрації, студенти зосереджують увагу на характерних властивостях об'єкта пізнання, які необхідно уточнити з метою встановлення зв'язку між поняттям, що підлягає засвоєнню та адекватним йому образним уявленням.

Таким чином, для досягнення мети лабораторних занять, враховуючи наведені особливості в організації пізнавальної діяльності студентів, ми застосували діалого-демонстраційні вправи як один з основних методів навчання. Враховуючи той факт, що навчання ми вважаємо тристороннім процесом, в якому «викладання» розглядається нами як діяльність викладача, що спрямована на керування пізнавальною діяльністю студентів, діалого-демонстраційна вправа, як метод навчання, допомагає викладачу реалізувати свої педагогічні функції. Тобто перетворення студентської аудиторії в активного учасника навчального процесу за рахунок активізації навчально-пізнавальної діяльності. Слід зазначити, що в розробленій експериментальній методиці, діалого-демонстраційна вправа, як метод навчання, виконує специфічну функцію. Даний метод важливий тому, що ми готуємо інженерів-педагогів, які повинні правильно і логічно висловлювати свою думку.

Експериментальну методику підготовки інженерів-педагогів за напрямком 7.010104 «Професійне навчання. Механізація сільськогосподарського виробництва та гідромеліоративних робіт» на прикладі курсу «Основи агрономії» на лабораторних заняттях ми побудували з використанням позитивних елементів організації навчального процесу за кредитно-модульною системою. Експериментальна методика підготовки побудована на практичному застосуванні студентами сформованого на першому етапі комплексу знань шляхом виконання завдань у вигляді розв'язання навчальних ситуацій проблемного характеру.

Експериментальне дослідження провели в квітні-травні 2006–2007 н. р. на факультеті професійного навчання Глухівського державного педагогічного університету. З цією метою використовувався метод контрольних та експериментальних груп.

Якість підготовки майбутніх інженерів-педагогів з основ агрономії на лабораторних заняттях ми визначали за кількістю сформованих у студентів конкретних понять, що складають основу предметно-розумових умінь. Критерієм оцінки оволодіння студентами кожним поняттям, ми прийняли повноту поняття, що визначається кількістю знань про об'єкт пізнання та глибину поняття, що визначається узагальненням сукупності знань про об'єкт пізнання. Отже, мета другого етапу підготовки вважалася досягнутою за умов повного (за кількістю) оволодіння поняттями майбутніми інженерами-педагогами.

Контроль якості підготовки та засвоєння студентами понять відбувався під час захисту звіту лабораторного заняття та за допомогою проведення тестового контролю за темою лекції даного змістовного модуля. Так, при складанні тестових завдань по темі: «Контроль якості насіння» ми ставили завдання зосередити увагу студентів на значенні якісного насіння для підвищення врожаю польових культур, визначення оптимальних строків та норм висіву насіння, визначення основних способів посіву сільськогосподарських культур тощо.

Студенти експериментальної групи після виконання завдань лабораторної роботи склали індивідуальний звіт про результати оволодіння навчальним матеріалом лабораторного заняття і в усній формі захищали його. Ми фіксували поняття як «засвоєне» чи «незасвоєне» за результатами бесіди з кожним студентом у процесі захисту звітів.

Студенти експериментальної групи допускались до захисту звіту в тому випадку, якщо вони: по-перше, повністю оформляли звіти за темою лабораторного заняття; по-друге, якщо отримували позитивну оцінку за результатами тесту, який свідчив про те, що студент опрацював навчальний матеріал за темою лекційного та лабораторного заняття; по-третє, захист звітів відбувався в порядку,

що визначений структурною побудовою модуля.

Захист звітів студентами контрольної групи відбувався за умов його повного оформлення та в порядку, який визначався структурною побудовою лабораторних занять.

Захист звітів студентами контрольної та експериментальної груп відбувався в індивідуальному порядку, через бесіду кожного студента з викладачем. Відповіді на запитання, які ми пропонували під час бесіди, вимагали від студентів знань, які характеризують повноту та глибину поняття, яке підлягало засвоєнню.

За результатами бесіди ми визначали характер засвоєння студентами кожного поняття. Правильні відповіді на всі запропоновані нами запитання свідчили, що знання, які сформувались у майбутніх інженерів–педагогів, є поглибленими до рівня предметно–розумових умінь. Показники кількості сформованих понять у контрольній та експериментальній групах свідчать про перевагу в оволодінні поняттями студентів експериментальної групи. Вони мають 60,2 % кількості сформованих понять, що на 13,4 % більше ніж у студентів контрольної групи.

Розроблена нами експериментальна методика викладання спеціальних дисциплін спрямована на усунення труднощів у пізнавальній діяльності майбутніх інженерів–педагогів, що пов'язане з впливом на чуттєве сприймання студентів об'єкта пізнання, з метою формування правильних образних уявлень. На нашу думку, досягнутих результатів достатньо для об'єктивного відображення ефективності експериментальної методики підготовки інженерів–педагогів.

Проаналізувавши отримані результати, що характеризують якість підготовки майбутніх інженерів–педагогів з курсу «Основи агрономії» ми можемо констатувати, що кількість сформованих понять у студентів експериментальної групи перевищує кількість сформованих понять у студентів контрольної групи. У зв'язку з цим, ми можемо зробити висновок, що експериментальна методика підготовки студентів за кредитно–модульною системою навчання дозволяє досягти більш високого рівня пізнавальної результативності.

Якість підготовки на другому етапі визначили за кількістю сформованих предметно–практичних умінь. При цьому зафіксована така залежність:

1. З підвищенням ефективності засвоєння студентами конкретних понять підвищилась ефективність формування умінь, що входять до складу предметно–практичних умінь.
2. У студентів експериментальної групи із зростанням кількості сформованих понять зростає кількість предметно–розумових та предметно–практичних умінь (тема: «Контроль якості насіння»).

Виявлені залежності дають підстави для формулювання таких висновків:

- якість спеціальної підготовки майбутніх інженерів–педагогів залежить від характеру і результативності пізнавальної діяльності студентів на лекційних та лабораторних заняттях.
- апробована методика викладання спеціальних дисциплін дозволяє студентам експериментальної групи досягти більш високого рівня засвоєних знань та предметно–практичних умінь, ніж «традиційна методика», що застосовувалась у контрольній групі.

Загалом, розроблена нами методика викладання спеціальних дисциплін на лекційних та лабораторних заняттях дала можливість підвищити рівень засвоєння знань та умінь у майбутніх інженерів–педагогів умінь з курсу «Основи агрономії». У студентів експериментальної групи показник кількості сформованих знань та умінь перевищував показник контрольної групи. Відповідно, запропонована експериментальна методика забезпечує достатній рівень спеціальної підготовки студентів.

Література

1. Гончаренко С.У. Методика як наука // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. с. 86–95.
2. Дьомін О.А., Колосок І.О. Дидактичні умови поточного контролю у вищому аграрному закладі освіти. // Науковий вісник Національного аграрного університету. – 2002, вип. 59, с. 98–104.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М., Знание, 1989, 80 с.
4. Лузан П.Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі. Навчальний посібник. К., Аграрна освіта. 2003, 229 с.
5. Манько В.М. Процес підготовки фахівців // Зміст і процес підготовки фахівців з механізації сільського господарства / Подпратов Г.І., Манько В.М., Лузан П.Г. За ред. В.М. Манька. – К., Національний аграрний університет, 2003, с. 157–276.

Резюме

На примере учебного курса «Основы агрономии» рассматриваются теоретико-практические проблемы подготовки будущих инженеров-педагогов в условиях внедрения кредитно-модульной системы обучения. Определено, что у студентов, которые обучались по этой системе, показатель количества сформированных знаний и умений значительно превышает показатели контрольной группы, что предоставляет возможность значительно повысить уровень специальной подготовки.

Ключевые слова: подготовка будущих инженеров-педагогов, кредитно-модульная система, учебная дисциплина «Основы агрономии».

Summary

Theoretical and practical problems of intending engineers – pedagogues training in the conditions of the credit-module system while learning the agronomy course are investigated. Higher learning result after using this system compared with the control group were stated.

Key words: intending engineers-pedagogues training, credit-module system, “Agronomy Essentials” course.

УДК 378

С.В. Мантуленко

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті обґрунтовано сутність теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів до профільного навчання. Визначено критерії оцінки вчителя профільної школи.

Ключові слова: профільне навчання, вимоги до знань та вмінь учителя, критерії оцінки вчителя.

Одним із фундаментальних напрямків модернізації системи освіти є впровадження профільного навчання старшокласників, що в свою чергу потребує якісних змін в професійній підготовці сучасного вчителя, готового до роботи в профільній школі, профільних класах, ліцеях.

Цей напрямок обумовлює пошук сучасних моделей якісної професійної підготовки вчителя, що охоплює розвиток їх компетентності в організації та проектуванні навчального процесу в умовах профільного навчання.

Профільна школа потребує вчителя творчого, ініціативного, здатного розробляти власні навчальні програми, створювати розвивальні технології та відповідні до них засоби навчання. Педагог повинен мати відповідну методичну підготовку, володіти різноманітними методами організації пізнавальної діяльності на уроці, проводити разом з учнями пошуково-дослідну роботу. Учитель профільної школи – це організатор, наставник, консультант.

У зв'язку з цим вища школа повинна забезпечити майбутніх фахівців новими сучасними теоретичними підходами до визначення змісту, форм і методів навчання, а також озброїти їх уміннями самостійної проектувальної та діагностичної діяльності.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що питання удосконалення вчителя, його підготовки, створення умов для повноцінного особистісного розвитку знайшли відображення в історії педагогічної думки (П.Блонський, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський).

У сучасній педагогіці вивчаються умови та процеси формування значущих рис учителя (Б. Ананьєв, С. Білозерцев, Ф. Гонобілін, Т.Деркач, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, А. Щербаков та ін.).

До низки останніх досліджень із проблеми педагогічної підготовки слід віднести роботи Г.О. Балла, І.Д. Беха, С.У. Гончаренка, І.А. Зазюна, О.М. Пехоти, В.А. Семиченка.

Значний внесок у розробку проблеми профільного навчання зробили Н.О. Аніскіна, Н. Бібік, Н.Ю. Булгакова, О.Є. Меркур'єва, Л. Онищук, С.Н. Чистякова та ін. Загально методологічні аспекти профілізації учнів розглядалися в наукових публікаціях Л. Артем'євої, М.О. Демарської, П.С. Лернера, Н.Ф.Родичева.

У ході досліджень були розроблені методичні матеріали з питань управління профільним навчанням, побудови регіональних програм його розвитку, організації і планування навчально-

виховного процесу в системі профільного навчання, визначенні шляхи організації підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів для профільної школи. Вивчено та узагальнено досвід роботи профільних шкіл та класів (авторська школа М.П. Гузика та інші школи України та зарубіжжя).

На нормативному рівні розроблено “Концепцію профільного навчання в старшій загальноосвітній школі”, де визначено його зміст, мету, завдання, принципи й форми організації.

Аналіз психолого–педагогічної літератури свідчить про те, що спектр досліджень професійного самовизначення та профілізації старшої школи досить широкий, проте ця проблема знаходиться в стані вивчення та методологічного обґрунтування, практичної апробації найбільш значущих теорій. А деякі аспекти ще не знайшли висвітлення в наукових працях.

На сьогоднішній день немає чітких критеріїв визначення професійної готовності вчителів профільної школи. І, як показує практика, більшість керівників освітніх закладів не мають уявлення про вимоги до інноваційної діяльності педагогів. Що і спонукало нас до більш глибокого вивчення проблеми.

Мета нашої статті полягає у теоретичному обґрунтуванні проблеми, визначенні чітких критеріїв оцінки особистості вчителя профільної школи та у конкретизації основних напрямків практичної підготовки студентів до профільного навчання.

Якісна професійна підготовка студентів в умовах педагогічного університету є однією з головних заповрок ефективної педагогічної діяльності вчителя.

Вітчизняна модель професійно–педагогічної підготовки, яка була спрямована на передачу майбутньому спеціалісту необхідних знань, умінь, навичок, втрачає свою перспективність. Виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей педосвіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як ціль, і як засіб його підготовки до професійної діяльності (І.А. Зязюн) [3, 636].

Однак аналіз досліджуваної проблеми у вузівській практиці свідчить про те, що сучасна система підготовки направлена перш за все на інформативність студентів. Отримані знання носять репродуктивний характер, не систематизовані та недостатньо використовуються в практичній діяльності. Не приділяється достатньої уваги таким важливим питанням якісної підготовки молодих фахівців до інноваційного навчально–виховного процесу, як здійснення міжпредметних зв'язків споріднених предметів, проведення інтегрованих занять. Педагогічні дисципліни страждають розрізненістю фактів, відсутністю наукового аналізу педагогічних явищ і процесів.

Такий підхід, як показує досвід, не веде до ефективного оволодіння знаннями та оптимізації процесу навчання. І як наслідок маємо низький рівень готовності більшості випускників до діяльності в умовах профільного навчання.

Тому одним із важливих напрямків професійно–педагогічної підготовки є оновлення на гуманістичних засадах її мети, змісту, форм, методів та прийомів формування готовності майбутніх учителів до профільного навчання старшокласників.

Говорячи про основні положення, принципи та ідеї, керуючись якими можна будувати теорію і вдосконалювати практику підготовки студентів до діяльності в профільній школі, необхідно визначити критерії оцінки вчителя профільної школи та напрямки його діяльності.

Виходячи із цілей та завдань профільного навчання, основними напрямками діяльності вчителя є: відбір, а при необхідності і розробка змісту профільного навчання на рівні програм та підручників; організація міжпредметних зв'язків міжпрофільними та непрофільними предметами; наповнення змісту профільних предметів профорієнтаційним матеріалом, удосконалення навчального процесу за рахунок вибору найбільш ефективних форм, методів та засобів навчання, які не тільки будуть забезпечувати високий рівень засвоєння знань, умінь та навичок, але і створюватимуть найбільш оптимальні можливості для розвитку пізнавальних здібностей учнів, їх самостійність у навчальній діяльності; створення умов, за яких учні оволодівають компетентісними характеристиками; наближення до системи навчання у ВНЗ, що передбачає значну самостійність учнів у процесі набуття знань [1, с. 176].

Враховуючи напрями діяльності, основними критеріями оцінки вчителя профільної школи є **знання:**

- основних нормативних документів, що забезпечують реалізацію профільного навчання;
- методологічних основ особистісно–орієнтованого, індивідуального навчання та механізму їх організації;
- змісту освіти з предмету на базовому та профільному рівнях;
- методик розробки та організації елективних курсів, інтегрованих занять;
- методик організації проектно науково–дослідної діяльності учнів.

Уміння:

- проектувати освітній процес, направлений на максимальну індивідуалізацію навчання, сприяти самостійній творчій діяльності учнів;
- використовувати різноманітні форми діяльності учнів (проектні, індивідуальні, групові);
- будувати логіку викладання предмету, виходячи із потреб та можливостей учнів, діагностувати і контролювати ситуації розвитку колективу і кожного школяра;
- використовувати методи і технології навчання, що формують практичні навички синтезу та аналізу інформації;
- упроваджувати в навчальний процес нові педагогічні технології;
- здійснювати міжпредметні зв'язки міжпрофільними та непрофільними предметами;
- сприяти професійному самовизначенню учнів.

Проте готовність до професійної діяльності не вичерпується лише знаннями та вміннями. Вона є складним особистісним утворенням. І передбачає формування таких якостей особистості, які забезпечують майбутньому педагогу можливість усвідомлено і компетентно здійснювати професійну діяльність (А.Й. Капська) [4, с.240].

Аналізуючи професійну готовність до педагогічної діяльності, К.М. Дурай–Новакова стверджує, що це складне структурне утворення, ядро якого складає позитивне ставлення до майбутньої учительської професії; досить стійкі мотиви діяльності; наявність професійно–значущих якостей особистості; визначена сукупність професійно–педагогічних знань, навичок, умінь, їхнє застосування на практиці [2, с. 356].

А.Ф. Линенко готовність розглядає як інтегроване особистісне утворення, що характеризується образно прогнозованою активністю особистості під час введення в діяльність. Аналізуючи такі прояви готовності, як позитивне ставлення до праці вчителя, певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями і навичками, самостійність у розв'язанні професійних задач, моральні якості особистості, розвиток педагогічних здібностей, наявність професійно–педагогічної зорієнтованості особистості. Автор виділяє такі критерії її оцінювання: характер і стабільність емоційного ставлення до педагогічної діяльності, швидкість і точність адаптації поведінки в змінених умовах діяльності, доцільність педагогічних дій, сформованість педагогічних здібностей, комунікативні вміння, професійно значимі властивості та якості особистості [4].

Таким чином, готовність майбутніх учителів до профільного навчання старшокласників слід розглядати як складне інтегроване особистісне утворення, сутність якого становить рівень сформованості сукупності взаємодіючих компонентів: мотиваційного, змістовно–діяльнісного, емоційно–вольового, оцінного. Процес її формування тривалий, складний, динамічний та потребує ретельної організації. А система професійно–педагогічної підготовки вчителя – це упорядкована сукупність взаємозв'язаних компонентів освіти, що мають відповідну структуру, технологію та управління, реалізація яких забезпечує ефективність навчально–виховного процесу вищої школи.

З огляду на це, ми вважаємо, що виконання завдань, що стоять сьогодні перед вищою школою, перебувають у прямій залежності від удосконалення кожної ланки цієї системи. Ми виходили з того, що важливою умовою формування готовності майбутніх учителів до діяльності в профільній школі, є перебудова дидактичної системи переважно інформаційного навчання на таке, яке б розвивало пізнавальні, творчі здібності студентів, і забезпечувало включення елементів дослідництва в усі види занять.

Вирішальна роль при цьому належить формам організації навчальної роботи. У процесі підготовки студентів до профільного навчання необхідно використовувати спецсемінари, проблемні лекції, диспути, дискусії, наукові конференції, які б забезпечували теоретичну підготовку з даної проблеми. Орієнтація системи освіти на особистість студента обумовлює необхідність імітаційно–ігрового підходу до процесу навчання. Навчально–педагогічна гра будь–якого виду являє собою практичну групову вправу з виробленням оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку чи психолого–педагогічну ситуацію (П.М. Щербань) [5, с. 207]. Учасники гри у процесі імітаційного моделювання занять, розв'язання проблемних ситуацій одержують нове конкретне уявлення про сутність своєї майбутньої діяльності. Моделювання професійних ситуацій забезпечує створення умов, у яких студенти одержують можливість самостійно аналізувати явища і педагогічні процеси, що вивчаються, встановлювати зв'язки між педагогічними діями і відповідною реакцією учнів, усвідомлювати логічні зв'язки, послідовність педагогічних дій, зіставляти вивчене з новим і використовувати все це для виконання практичних завдань. Педагогічні задачі і ситуації орієнтують студентів на систематичне засвоєння науково–педагогічної літератури, формують уміння творчо підходити до розв'язання навчально–виховних проблем, допомагають долати типові дидактичні і виховні ускладнення.

Розв'язуючи навчально–педагогічні задачі і психолого–педагогічні ситуації під час навчально–педагогічних ігор, студенти набувають професійних, інтелектуальних, емоційних і вольових якостей учителя, у них формуються основи педагогічної майстерності.

Використання імітаційних та ігрових методів в навчально–виховному процесі підтверджує положення Л.С. Виготського про те, що свідомість людини – продукт його стосунків з навколишньою дійсністю. Імітаційно–ігрова діяльність формує людину психологічно, не залишаючи його розвиток незмінним, а створює нові, особливі форми свідомої діяльності та поведінки [5, 207].

Підсумовуючи роздуми про стан підготовки студентів до профільного навчання старшокласників, необхідно зазначити, що сучасна професійна підготовка майбутнього вчителя повинна бути орієнтована на розвиток особистості студента як неповторної індивідуальності. Що потребує створення оптимальних умов для його становлення, особистісного розвитку, адаптації, саморегуляції в підтримці на шляху професійного самовизначення. Визначені нами шляхи вирішення цієї проблеми можуть слугувати орієнтирами подальшої роботи в цьому напрямку.

Література

1. Аніскіна Н.О. Організація профільного навчання в сучасній школі. – Х: Видав. Гр. Основа, 2003. – 176 с.
2. Дурай–Новкова К.М. Формирование профессиональной готовности к педагогической деятельности: Дисс. ... д–ра пед. наук. – М., 1983. – 356 с.
3. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О.М. Пехота, В.Д. Будак ; За ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
5. Щербань П.М. Навчально–педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004, – 207 с.

Резюме

В статтє раскрыта суть теоретической и практической подготовки будущих учителей к профильному обучению. Определены критерии оценки учителя профильной школы.

Ключевые слова: профильное обучение, требования к знаниям и умениям учителя, критерии оценки личности учителя.

Summary

The essence of the theoretical and practical training of the future teachers for profile teaching is grounded in the article. The criteria of the profile school teachers assessment are defined.

Key words: profile education, teacher knowledge and skills requirements, teacher assessment criteria.

УДК 374

М.В. Матковська

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА МАЙСТЕРНОСТІ І ТВОРЧОСТІ ПЕДАГОГА

Статтю присвячено проблемі професійно–педагогічної компетентності. Компетентність учителя ми відносимо до найважливіших соціально–індивідуальних характеристик педагогічного професіоналізму. Проаналізовано зміст професійної компетентності педагога у сучасних соціокультурних умовах.

Ключові слова: професійна компетентність педагога, зміст професійної компетентності, прогностичні уміння, проєктивні уміння, рефлексивні уміння, орієнтаційні уміння, організаційні уміння, комунікативні уміння, перцептивні уміння.

Учителем школа стоїть.

І.Франко

У сучасний період розвитку української держави відбуваються складні процеси демократизації, що ставлять високі вимоги до фахівців, особливо до педагогів. Адже саме вчитель – довірена особа суспільства, котрій воно довіряє найдорожче, найцінніше – дітей, свою надію і майбутнє. Безперечно, значення педагога у суспільстві є визначальним, він не скільки сприяє

розвиткові учня як громадянина, а й фактично буде засади громадянського суспільства у повсякденній праці класу та школи.

Нові завдання поставлені перед сучасною школою вимагають перегляду такого поняття, як професійна компетентність вчителя. На думку вчених, професійна компетентність – це комплексне поняття. Його не можна зводити ані до здібностей, ані до обізнаності вчителя у сфері педагогіки і психології, ані до ансамблю особистих рис [2, С. 56].

Мета публікації – проаналізувати психолого–педагогічну літературу з проблеми професійної компетентності педагога, з'ясувати зміст професійної компетентності вчителя у сучасних соціокультурних умовах.

Теоретичний аналіз поняття «професійна компетентність вчителя»

Аналіз літератури зазначеної проблеми дає можливість зробити висновок про те, що поняття «компетентність» у психолого–педагогічній літературі остаточно не визначене і в більшості випадків вживається інтуїтивно. На сьогодні немає однозначного визначення поняття, структури, видів компетентності (В.О. Кальней, Дж. Равен, В.І. Бондар, В.І. Маслов, І.П. Підласий та ін.).

Відомі російські педагоги В.В.Краєвський і А.В. Хуторський розрізняють терміни «компетентність» і «компетенція», пояснюючи, що компетенція в перекладі з латинської “competentia” означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, поінформована, пізнавала їх і має певний досвід. Компетентність у визначеній галузі– це поєднання відповідних знань, досвіду і здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. На цій основі вчені пропонують увести в обіг поняття «освітні компетенції» як складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує студент під час навчання, компетентність же є результатом набуття компетенції. Вони зазначають, що освітні компетенції потрібні не для всіх видів діяльності, в яких бере участь людина, а тільки для тих, що охоплюють основні освітні сфери й навчальні предмети. Такі компетенції відбивають предметно – діяльнiсну складову загальної освіти і мають забезпечувати комплексне досягнення його цілей.

На думку цих дидактиків, уведення поняття освітніх компетенцій у нормативний і практичний складники освіти дає можливість розв'язувати проблему, типову як для російської, так і для української школи, коли студенти можуть добре опанувати необхідні теоретичні знання, але зіштовхуються із значними труднощами в діяльності, а саме: застосування цих знань для вирішення конкретних завдань чи розв'язання проблемних ситуацій. Освітня компетенція передбачає засвоєння студентом не відокремлених один від одного знань і вмій, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно–діяльнiсний характер.

Педагоги–дослідники С. Шишов та В. Кальней вважають, що компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі набутих універсальних знань. Уявлення про компетенції змінює поняття «оцінки» та кваліфікації, оскільки важливим стає не те, що в індивіда є внутрішня організація чогось (наприклад, знань), а можливість їх застосування [6]. Нові підходи до змісту освіти у зв'язку з компетентностями, на думку вчених, полягають у тому, що треба уникати «знань як соціокультурної форми» замінюючи їх на інші культурні форми (наприклад, замінити знанневу форму роботи з людиною на організовану комунікативну діяльність), тобто будувати простір так, щоб людина, рухаючись у ньому, переходячи від однієї форми організації спілкування до іншої, несла на собі у вигляді досвіду ці переходи, і обґрунтувати, що функціонально це краще, аніж мати «щось у голові». Треба відмовитися не від знань взагалі, а від знань «про всяк випадок», тобто, що є «знання як такі» [6].

Учені також торкаються і проблеми відбору ключових (вони ще називають їх базовими, універсальними, такими, що переносяться) компетентностей і вважають, що ключова компетенція (як у цьому разі називають компетентність С. Шишов та В. Кальней) – це така, що відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності й може бути умовно названою як «здатність до діяльності». Отже, поняття «компетенція» є, з їхнього погляду, інтегративним, та містить такі аспекти:

- готовність до цілепокладання;
- готовність до оцінювання;
- готовність до дії;
- готовність до рефлексії.

Ми використовуємо поняття компетентності переважно в іншому значенні, оскільки воно, на нашу думку, набуває смислу конкретної педагогічної категорії.

Саме компетентність як грамотність, освіченість, ерудованість педагога, що досягаються головним чином спеціальною академічною підготовкою, відрізняє професійно–трудова педагогічну діяльність від непрофесійної, так званої «аматорської», якою широко і досить успішно можуть займатися дорослі люди на основі емпіричних знань та власного досвіду без спеціальної підготовки і систематизованих знань (наприклад, педагогічна діяльність у сім'ї, у трудовому колективі тощо). Тому значний інтерес дослідників до проблеми педагогічної компетенції як найважливішої складової професійної педагогічної праці цілком закономірний. Увага вчених спрямована на вивчення сутності й змісту педагогічної компетенції, розроблення шляхів і засобів її формування і розвитку в майбутніх і практикуючих педагогів (В.О. Адольф, Ю.В. Варданян, Б.С. Гершунський, Т.В. Добудько, Ю.М. Кулюткін і Г.С. Сухобська, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Н.Н. Лобанова, Н.В. Остапчук, В.О. Сластьонін та ін.).

Разом із тим, аналіз існуючих праць з проблеми компетентності педагога засвідчує, що на сьогодні не склалося єдиного підходу до розуміння дефініції, спостерігається неоднорідність термінів, використовуваних авторами для позначення цього утворення, серед яких найбільш поширеними є «педагогічна компетентність» (Л.М. Мітіна), «професійна компетентність учителя» (Б.С. Гершунський, Т.В. Добудько, А.К. Маркова), психолого–педагогічна компетентність (М.І. Лукьянова), а також вони вживаються як синоніми (Ю.М. Кулюткін і Г.С. Сухобська). Вважаємо, що названі поняття утворюють синонімічний ряд і можуть використовуватися як рівнозначні, оскільки виступають рівнозначні.

Сьогодні серед української педагогічної громадськості, на сторінках педагогічної преси досить часто можна натрапити на тезу про необхідність запровадження компетентнісного підходу. Проте цей термін є для нас досить новим і невизначеним. Поняття компетентнісної освіти, освітньої компетентності прийшло до нас із зарубіжних країн, де його широко вживають і активно досліджують уже понад десять років.

Основними ідеями компетентнісного підходу В.В. Краєвський, А.В. Хуторський вважають такі:

- компетентність є ключовим, своєрідним «вузловим» поняттям, оскільки воно, по–перше, поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники освіти; по –друге, у поняття компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату» (стандарт на виході»); по–третє, ключова компетентність є інтегративною за природою, тому що вона містить низку однорідних чи близьких знань і умінь, які належать до широких сфер культури та діяльності (комунікативної, інформаційної, ділової тощо);

- цей підхід не є новим, оскільки орієнтація на освоєння умінь, способів діяльності, тим більше, узагальнених способів діяльності існувала як напрям розвитку педагогічних досліджень і практики, однак не була провідною. Тому сьогодні для реалізації компетентнісного підходу потрібно спиратися на міжнародний досвід, ураховуючи необхідність адаптуватись до традицій і потреб України;

- не слід протиставляти компетентність знанням, чи вмінням і навичкам. Поняття компетентності ширше, ніж поняття знання, вміння та навички; воно містить їх у собі (хоча, зрозуміло, не йдеться про просту суму «знання– вміння– навички», це поняття іншого значеннєвого ряду;

- поняття компетентності охоплює не тільки когнітивний і операційно–технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий. Воно містить результати навчання (знання і вміння), систему ціннісних орієнтацій, звичок тощо; компетентності формуються в процесі навчання, і не лише в середній і вищій школах, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії та інше. У зв'язку з цим реалізація компетентнісного підходу залежить від загальної освітньо–культурної ситуації, в якій живе вчитель. Стосовно кожної компетентності можна виділити різні рівні її освоєння (наприклад, мінімальний, просунутий, високий [5, с. 12–13]).

Серед існуючого досить великого масиву розробок з даної проблеми виділяються різноманітні трактування поняття компетентності педагога і відповідно її змісту, структури видів. Найбільш широко педагогічна компетентність розглядається у концепції А.К. Маркової, де ця дефініція, по суті ототожнюється з педагогічним професіоналізмом, охоплюючи п'ять виділених сторін праці вчителя, як п'ять основних блоків педагогічної компетентності. Професійно–компетентною, на думку вченої, є «...така праця вчителя, в якій на достатньому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, яка досягає гарних результатів у навчанні та вихованні школярів» [3, с. 8]. До того ж компетентність учителя визначається також співвідношенням у реальній праці професійних знань та умінь з одного боку, і професійних якостей – з іншого, в

результаті чого складається цілісна картина професійної компетентності, яку можна покласти в основу вирішення багатьох практичних питань [3, с. 8–9].

Отже, під професійно–педагогічною компетентністю ми розуміємо практичний досвід учителя, його уміння і навички, підготовленість, знання та ерудиція, а також визначення шляхів і можливостей забезпечення їх набуття та функціонування за допомогою педагогічної свідомості і мислення. Домінуючим блоком педагогічної компетентності ми вважаємо особистість учителя, його індивідуальність та творчий потенціал.

Виклад основного матеріалу

Для того щоб дати оцінку власної роботи, проаналізувати шляхи оптимізації особистісного зростання педагогів проводилось анкетування вчителів. Мета анкетування – визначити основні здобутки і прорахунки в роботі вчителя ЗОШ з метою покращення якості результатів педагогічного процесу. Зазначимо, що анкетування анонімне.

Аналіз анкетування вчителів свідчить, що вони слабо обізнані з питань оновлення змісту і структури професійної компетентності педагогів. На їхню думку сучасному вчителю необхідні глибокі знання із свого предмету (90 %), методики його викладання (87 %), психології особистості (72%), шляхів реформування загальної середньої освіти (52 %). Тобто, багато вчителів загальноосвітніх шкіл розуміють поняття «компетентність» як просту суму знань, умінь та навичок, забуваючи про те, що педагог сьогодні не тільки той, хто вчить, скільки той, хто розуміє і відчуває, як дитина вчиться. У цьому завдання особистісно–орієнтованої педагогіки, становлення якої відбувається сьогодні. Сучасний учитель повинен вміти сам і навчити учнів творчо засвоювати знання, критично осмислювати здобуту інформацію [1, с. 7].

Професіоналізм дій учителя у вирішенні педагогічних завдань зумовлюється його педагогічними вміннями. Педагогічні уміння – це можливість на основі знань та навичок виконувати певні дії у процесі педагогічної діяльності [4, с. 288].

Теоретична готовність педагога в структурі професійної компетентності часто розуміється як певна сукупність психолого–педагогічних і спеціальних знань, а теоретична діяльність виявляється у вмінні педагогічно мислити, і може здійснюватись за наявності в педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних умінь.

Аналітичні вміння – один із критеріїв професійної компетентності педагога. Вони перебувають в основі узагальненого педагогічного мислення і проявляються через такі вміння, як уміння правильно діагностувати педагогічне явище, уміння виокремити основне педагогічне завдання, уміння визначити засоби його оптимального рішення та інше. Оскільки освітній процес передбачає чітко визначений кінцевий результат (передбачувану мету), то основою для вибору варіантів можливих шляхів вирішення педагогічного завдання є аналіз педагогічної ситуації. А для творчих педагогів властива така професійно–значуща здібність, як здатність до адаптації, тобто до передбачування результату дій ще до того, як вони будуть реально здійснені.

Педагогічне прогнозування передбачає формування якостей окремих учнів і усього колективу за той чи інший проміжок часу. Прогностичні уміння використовуються педагогом при обдумуванні близьких, середніх і далеких перспектив розвитку окремих особистостей і усього колективу. Уміння педагогічного прогнозування передбачає оволодіння педагогом такими методами інтелектуальної діяльності як моделювання, висування гіпотез, уявний експеримент тощо.

Проєктивні уміння виявляються в результатах педагогічного прогнозування навчання та виховання. Розробка проєкту педагогічної діяльності передбачає насамперед чітко сформувану мету навчання та виховання й обґрунтування засобів поетапної реалізації. Зрозуміло що, цей вид діяльності потребує від педагога оволодіння багатьма конкретними вміннями, які використовуються під час проведення навчальних занять.

Рефлексивні уміння складають особливу групу педагогічних умінь та використовуються педагогом в здійсненні контрольної–оціночної діяльності. Рефлексія – це не тільки розуміння педагогом власної педагогічної діяльності, а й аналіз того, як інші (учні, колеги, батьки) розуміють його поведінку, особистісні якості та інше.

Практична готовність до педагогічної діяльності виражається в вміннях педагогічно діяти та проявляється в організаторських та комунікативних вміннях.

Розвивальні уміння передбачають визначення «зони найближчого розвитку» (Л.С.Виготський) окремих учнів і класу в цілому, створення умов для розвитку пізнавальних інтересів, здібностей, нахилів; стимулювання самостійного та творчого мислення, формування питань що вимагає застосування набутих знань на практиці; створення умов для розвитку особистості учнів.

Інформаційні уміння пов'язані з безпосереднім викладом навчального матеріалу і ще, крім цього, навички роботи на комп'ютері, уміння інтерпретувати та адаптувати набуту інформацію до завдань навчання та виховання.

Мобілізаційні уміння – це уміння пригорнути увагу учнів і виробляти у них чіткі інтереси до навчання та інших видів діяльності; формувати потребу в знаннях у школярів; творчого ставлення до навколишнього світу; актуалізація знань і життєвого досвіду учнів.

Орієнтаційні уміння спрямовані на формування морально–ціннісних якостей вихованців; наукового–світогляду; організацію спільної творчої діяльності, яка повинна розвивати соціально–значущі якості особистості.

Організаційні уміння тісно пов'язані з комунікативними, адже саме від них залежать педагогічно–доцільні стосунки педагога з учнями, колегами, батьками. Педагог є активним учасником цього процесу, адже у процесі спілкування педагога і учня реалізуються не тільки функції навчання та виховання, а й вирішуються інші педагогічно–доцільні завдання.

Комунікативні уміння розглянемо як взаємозалежні уміння спілкування і педагогічної техніки.

Перцептивні уміння – це вміння сприймати і адекватно інтерпретувати інформацію від партнера по спілкуванні і здобути в ході спільної діяльності; розуміти іншу людину її індивідуальність, неповторність, визначити характер переживань, стан людини; розуміти цінність кожної людини, протистояти стереотипам тощо.

Педагогічні уміння спілкуватися особливо важливі на етапі моделювання уроку, коли педагог повинен подумки поставити себе на місце учнів побачити навколишній світ їхніми очима. На цьому етапі необхідні такі уміння: встановлювати контакт із класом, створювати атмосферу спільної творчості, уміння зосередити увагу, аналізувати вчинки учнів. Не можна не згадати важливий засіб, що підвищує ефективність комунікативної взаємодії – педагогічну техніку, тобто вміння виявити свої почуття «за замовленням» у межах педагогічної доцільності.

Крім цього, слід згадати такі уміння, як уміння керувати власним тілом, регулювати власний психічний стан, доречно виявляти почуття, правильно вибрати інтонацію для вираження почуттів, мобілізувати творчі здібності.

Таким чином, можемо стверджувати, що професійно–педагогічна компетентність становить зміст професіоналізму педагога та є основою його майстерності і творчості.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. На нашу думку, питання професійної компетентності вчителів, педагогічних умінь, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності є актуальним, має перспективи для подальшого вивчення.

Література

1. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI ст. // Освіта України. – 2002. – № 102–103. –С. 6–7.
2. Львова Ю.Л. Педагогические этюды: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990.–63с.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. М: Просвещения, 1994. – 192с.
4. Основы вузовской подготовки/ Ред. коллегия: Н.В. Кузьмина др. – Л: Издательство ЛГУ, 1972–311 с.
5. Стратегия модернизации содержания общего образования/ Материалы разработки документов по обновлению общего образования.–М., 2001.
6. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе – М.: Педагогическое общество России. 1999. – 318 с.

Резюме

Статья посвящена проблеме профессионально–педагогической компетентности. Компетентность учителя мы рассматриваем как одно из значимых социально–индивидуальных характеристик педагогического профессионализма. Подан анализ содержания профессиональной компетентности педагога в современных социокультурных условиях.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, содержание профессиональной компетентности, прогностические умения, рефлексивные умения, ориентационные умения, организационные умения, коммуникативные умения, перцептивные умения.

Summary

The article is devoted to the problem of the professional and pedagogical competence as the most important pedagogical professionalism social and individual features. The content of the professional competence in modern sociocultural conditions is analysed.

Key words: teacher professional competence, professional competence content, anticipation skills, reflective skills, communicative skills, perceptive skills.

УДК 372

Л.В. Тихенко

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ ПОШУКОВО–ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА БАЗІ МУЗЕЙІВ ПРИ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті висвітлено шляхи формування творчих здібностей учнів у процесі пошуково–дослідницької діяльності, визначено роль музею при закладах освіти у розвитку зазначених умінь.

Ключові слова: здібності, пошуково–дослідницька діяльність, музей, музейні експонати.

Потяг суспільства до оновлення, до пізнання своїх історичних витоків, гармонізації й духовності знаходить своє виявлення в педагогічній практиці. Звернення до питань розвитку творчих здібностей, активного включення учнівської молоді в еколого–краєзнавчу роботу відображає прагнення авторів наблизитися у своїх науково–методичних дослідженнях до проблем сьогодення, взяти участь у пошуках нових, нетрадиційних шляхів залучення дітей та підлітків до пошукової, творчої діяльності.

Серед різних форм навчально–виховної роботи значну роль відіграють музеї. Вони є дієвим засобом у патріотичному вихованні учнівської молоді та джерелом додаткової інформації до вивчення програмного матеріалу. Музеї позитивно впливають на підвищення освітнього й культурного рівня учнівської та студентської молоді, сприяють залученню її до наукової діяльності, заохочують до вивчення та збереження історико–культурних пам'яток, природи рідного краю. Натурні експонати та реліквії викликають підвищений інтерес .

Музейні колекції пам'яток історії і природи, що несуть у собі інформацію і про минуле, і про діалектику сучасності, є необхідним ґрунтом для патріотичного виховання. Доступність, яскравість та емоційність достеменних свідків історії спричиняє потяг учнівської молоді до пізнання, збагачує її духовний світ. Зберігаючи історико–культурні, природні реліквії, учні набувають ціннісних орієнтирів, стверджують своє громадянство, розвиваються творчо.

Вивчення музейної справи, виховної функції музеїв просліджується в працях стародавніх філософів. Згадаймо „Закони” Платона, у яких мова йдеться про стародавньоєгипетське мистецтво як засіб виховання молоді. Показово й те, що відомий Александрійський мусейон був як науковим, так і вищим освітнім закладом [7, 5].

На нашу думку, важливим для розвитку теорії й практики музейної справи в системі освіти, усвідомлення сутності освітнього музею слід вважати висновок, зроблений педагогами минулого століття про те, що музей „...є засіб навчання, виховання, розвитку прихованих здібностей, а головне – вчить вчитися, вчити самого себе” [1, 122]. Сьогодні, коли мова йде про забезпечення безперервності в системі освіти, перетворення самоосвіти в повсякденну справу кожної людини, цей висновок є актуальним.

Розвиваючий і виховний потенціал музею відмічений В.О.Сухомлинським як продовження спілкування з природою: "У природі закладені в доступній для дитини формі прості і разом з тим дуже складні речі, предмети, факти, явища, залежності, закономірності, інформацію про які нічим не можна замінити, тому що вона відповідає саме світу дитячої природи, тому що інформація про ці речі, предмети є тим світом, у який входить сама дитина, в цілому світі – першоджерело уявлень, думок, узагальнень, суджень. Інакше кажучи, природа – джерело і водночас світ "дитинства думки" [6, 128].

Зміст і форми виховної роботи музеїв навчальних закладів висвітлені у працях вітчизняних вчених Н.І. Ганнусенко, Ю.А. Омельченко, М.Л. Стрункої.

Аналіз діяльності музеїв при закладах освіти доводить важливе значення виховання та розвитку творчих здібностей молоді в процесі музейної роботи.

Музей при Глухівському учительському інституті (нині Глухівський державний педагогічний університет) був своєрідною навчальною лабораторією. Заснований у 1909 році з ініціативи викладачів, він виник на вимогу часу поліпшити підготовку кадрів для міських двокласних училищ. Музейне зібрання складалося з книжок, наочних посібників, кращих зразків робіт вихованців інституту та учнів училища. В музеї вихованці інституту готувалися до практичних уроків, вчилися виготовляти наочні посібники, а також вивчали спеціальну методичну літературу.

На початку кожного навчального року вихованці інституту ділилися на групи для роботи в музеї. Кожна людина отримувала завдання протягом півроку вивчити, проаналізувати визначену літературу, підручники, певний вид навчальних посібників. Підсумком монографічного вивчення джерел та їх порівняння були реферати вихованців. Результати обговорення фіксувалися в протоколах, які потім розмножувались і, як своєрідні ановані довідники, вручалися випускникам інституту. Списки посібників друкували у щорічнику Глухівського учительського інституту [2, 422].

Таким чином, музей у навчальному процесі виступав як центр науково-педагогічної, методичної роботи, спілкування педагогів і студентів. Не втратив він цієї функції і сьогодні. Студенти залучаються до виявлення, вивчення та описування педагогічних пам'яток з метою розвитку творчих здібностей, виховання дбайливого ставлення до вітчизняної культури.

Як свідчать результати огляду музеїв при навчальних закладах системи Міністерства освіти і науки України, проведеного обласним центром позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю у 2004–2005 роках, освітянами Сумщини накопичений значний досвід роботи музеїв еколого-краєзнавчого профілю, розширюється тематика музейних експозицій, що поступово звільняються від формалізму та наповнюються конкретними еколого-краєзнавчими матеріалами, знайденими в архівах та під час пошукових експедицій.

Музеї багатьох навчальних закладів області стали справжніми методичними центрами поширення кращого досвіду, інноваційних засобів організації навчально-виховного процесу. Музейні матеріали широко використовуються учнями, вихованцями, слухачами Сумського територіального відділення Малої академії наук України при написанні рефератів, пошуково-дослідницьких робіт.

Проведення занять на базі музеїв, тематичне анкетування вихованців Сумського обласного центру позашкільної освіти свідчать про важливість свідомого використання загальних властивостей музейних предметів: репрезентативність, інформативність, експресивність; виявлення і вивчення їх індивідуальних конкретних ознак у процесі атрибуції, наукової обробки. Вилучений із середовища свого природного побутування музейний предмет може стати джерелом знань, емоційного впливу, освіти, розвитку творчих здібностей. Він має культурно-історичну цінність, наукове, меморіальне, естетичне значення. Вивчення, систематизація, класифікація, каталогізація та паспортизація музейних предметів – далеко не повний перелік форм роботи з ними, що сприяють розширенню знань, умінь, розвитку інтелекту, навичок дослідницької роботи.

Музейні експонати – пам'ятки історії та культури, об'єкти природи. Вони – „опредмечені” наслідки людської діяльності або процесів, що відбуваються в природі, репрезентують культуру або відтворюють історію свого часу. В них матеріалізовані та об'єктилізовані знання, вміння, талант творців, елементи духовної культури минулих поколінь. У процесі сприймання, детального вивчення музейного предмета, іншої роботи над ним відбувається своєрідне „розпредмечування” духовних цінностей, і таким чином прилучення молоді до культурної спадщини минулого, розкриття особистої творчої зацікавленості [3, 8].

Важливу роль у вивченні експозиції музею відіграють науково-допоміжні матеріали. Це карти, схеми, таблиці, макети, інші матеріали, що виготовляються учнями для потреб експозиційної, науково-дослідницької роботи. У музеях зосереджуються, постійно поповнюються історичні та природничі колекції, що використовуються учнями й студентами для практичних занять.

Мета музею – вчити, розвивати, виховувати – повинна реалізуватися в процесі безпосередньої участі молоді в багатогранній музейній діяльності. У роботі музеїв громадсько-адміністративні засади поєднуються із розвитком різноманітних форм творчої самодіяльності і громадської активності школярів під тактовним педагогічним керівництвом [4].

Комп'ютеризація освітніх закладів в цілому і музейної справи зокрема робить доконче потрібним вивчення, облік, систематизацію фондів, нагромадження історичної інформації. Досвід свідчить, що ці ланки музейної роботи – ефективний засіб розвитку творчих здібностей дітей. Проаналізувавши результати роботи кращих вихованців, які займаються у фондах музеїв міста Суми, автори дійшли висновку, що діти активно самореалізуються в цьому виді діяльності. При цьому в них формуються такі особистісні новоутворення, як здатність до вибору мети, проектування методу її досягнення, до організації діяльності в комп'ютерному середовищі. При спілкуванні з іншими

безпосередньо чи через комп'ютерну мережу набувається особистісний досвід, формується суб'єктна позиція.

Керівники гурткової роботи Сумського обласного центру позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю щорічно знайомляться з особливостями діяльності музеїв обласного центру та області. Педагоги екскурсійно–краєзнавчого відділу інформують працівників центру про склад фондів, музейні колекції, виставкову діяльність музеїв з метою органічного включення музейних засобів до навчально–виховного процесу.

Конкретні цільові настанови для вивчення програмних тем, їх місце в структурі всього навчально–виховного процесу обумовлюють вибір форм та методів роботи з використанням музейних засобів, для того, щоб зацікавити дитину, пробудити інтерес, розвинути її творчі здібності.

Серед цих методів – оглядові та тематичні екскурсії. З метою виховання дбайливого ставлення, розвитку уяви, практичної допомоги у поповненні та науковій обробці музейних фондів, молодь залучається до їх виявлення, вивчення та описання пам'яток історії та природи.

Великий інтерес викликають творчі завдання по розробці фрагментів музейних експозицій та виставок „Сім чудес природи Сумщини”, „Яблуня–колонія”, „Таємниці Шелехівського озера”. Такі завдання формують уміння цілеспрямовано відбирати змістовні інформації, варіювати засобами навчання і виховання залежно від педагогічних завдань, віку дітей.

У процесі підготовки та проведення музейних екскурсій вихованці набувають навиків та умінь щодо планування змісту інформації, добору найінформативніших та емоційно–виразних опорних сигналів – музейних експонатів для включення їх до експозиційного показу та розповіді. Набуті знання та практичні навички з використанням фондів зібрань музеїв стають у нагоді при підготовці рефератів, статей.

Музей особливо цінний своїм безпосереднім зв'язком з історичними і культурними подіями в регіоні. Заходи, що проводяться на базі музею слугують всебічному розвитку здібностей та нахилів учнів.

Цікава система роботи склалася у музеї туризму та краєзнавства, який створено в Сумському обласному центрі позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю. У процесі формування інтересу до історичної, природничої та культурної спадщини у вихованців виникає предметно–образне уявлення про факти, події та явища оточуючого середовища. Усвідомлення того, що побачене й почуте в музеї є достовірним, викликає у дітей почуття причетності, зумовлює настрій співпереживання, створює сприятливу емоційну обстановку для розвитку їх творчих здібностей.

Важливу роль у процесі залучення молоді до вивчення і збереження культурної спадщини відіграє професійна підготовка педагога, його бачення місця музею в структурі навчально–виховного процесу. Проаналізувавши результативність роботи гуртків Центру, автори дійшли певних висновків. Частина керівників гурткової роботи взагалі не пов'язує навчально–виховний процес з відвіданням музею, є група гуртків, заняття в яких частково проводяться на базі музеїв міста. Особливий інтерес представляють гуртки, заняття яких тісно пов'язані з музейною діяльністю. Саме в таких гуртках просліджується результативність роботи, найвищий відсоток відвідування занять, нарешті розкриті і використані можливості, дані дітям природою, про існування яких дехто часом і не підозрював. Вихованці таких гуртків пройшли шлях від активних учасників краєзнавчих вікторин, еколого–краєзнавчих експедицій, круглих столів до слухачів Сумського територіального відділення МАН, учасників всеукраїнських науково–практичних конференцій філософської, історичної, еколого–краєзнавчої тематики.

Так, на прикладі геолого–туристського гуртка можна прослідкувати ріст та розвиток вихованців, розкриття їх талантів та здібностей. Перші завдання діти отримали від музею туризму та краєзнавства обласного центру позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю щодо укомплектування колекції гірських порід та мінералів Сумщини. Пошукова робота наскільки захопила учнів, що переросла у дослідницьку, стала головною мотивацією пізнавального процесу. Щороку влітку на території області проходить геолого–краєзнавча експедиція „Скарби Сумщини”, учасники якої активно долучаються до пошукової роботи, камеральної обробки геологічних експонатів, складання довідника юного геолога. Стало очевидним, що систематична пошукова робота сприяла розвитку пізнавального інтересу у дітей, позитивно впливала на їх ставлення до навчання в школі. При правильній організації діяльності учнів, систематичній та цілеспрямованій виховній діяльності пізнавальний інтерес став стійкою рисою особистостей вихованців.

Педагогами центру була розроблена авторська навчально–виховна програма вищого навчального рівня для дітей старшого шкільного віку „Геологи–туристи”, що передбачала роботу за визначеними темами з узагальненням пошукових та дослідницьких матеріалів, підготовку вихованців

до навчання у системі МАН. Ставши слухачами історико–географічного відділення МАН, старшокласники отримали навички науково–дослідницької роботи, вміння експериментувати і робити висновки, представляти і захищати свою роботу перед компетентною аудиторією, а головне, досвід створення серйозних наукових робіт.

Форми і методи використання матеріалів музею в навчально–виховному процесі надзвичайно різноманітні. Загальною рисою всіх форм освітньої роботи є їх зв'язок із пропагандою пам'яток історії, природи, суспільства [5]. Спільність форм добре просліджується на прикладах музейної екскурсії, занятті–екскурсії, лекції, консультації. Екскурсійну розповідь педагога центру будують на основі живого споглядання об'єктів, перевагу віддають індукції. Таке ставлення до методів проведення занять традиційне. В такому випадку музей вчить правильно мислити, розвивати дослідницькі нахили. Викладання здійснюється природним шляхом: від спостереження конкретного до абстрактного.

Практикуються екскурсії з широким використанням ігрових методик, урахуванням вікових та психологічних особливостей дітей. Теми занять „Тваринний світ нашого краю”, „Рослини навколо нас”, „Квіти на підвіконні”. Ці заняття позитивно впливають на формування в дітей екологічної свідомості. Для дітей молодшого шкільного віку розроблені нові екскурсії–прогулянки, ігри, заняття–милування. Для середнього шкільного віку акцент зроблено на грі, на її якісно новому рівні: гри–дослідженні, гри–конкурси, гри–пошуку. На заняттях, пов'язаних з вивченням місцевої природи, діти готують розповіді про птахів, поведінку яких спостерігали в природі. Під час занять вихованці розповідають легенди про місцевих птахів, прослуховують записи їх співу, читають вірші про природу.

Оновлення виховного процесу передбачає освоєння динамічних форм і методів освітньої діяльності, що відповідають інтересам і запитам дітей. Зростає роль діалогу як демократичного шляху пошуку істини.

Набули популярності заняття–тренінги: „Екологія крізь краплю води”, „Екологічні проблеми мого міста”, що мають за мету навчити дітей творчо думати, аналізувати, одержувати знання, робити правильні судження та висновки.

Таким чином, форми роботи з дітьми в музеї сприяють активізації мислення, творчого пошуку рішень нестандартних ситуацій, розвивають творчі здібності, виховують любов до рідного краю, природи, історико–культурної спадщини.

Музеї називають храмами талантів, адже вони важливий засіб культурно–освітнього зростання людини, збагачення її досвіду. Без них жодна людина не могла б сягнути своєї суспільної значущості [8, 83].

Література

1. Басов В.И. Школьный музей местной природы / Вестник воспитания. – 1915. – №3.
2. Ежегодник Глуховского Учительского института. Год первый. / Под ред. М.С.Григоревского. – К., – 1912. – 470 с.
3. Залучення учнівської молоді до вивчення і збереження пам'яток історії та культури рідного краю: Науково–методичний збірник / Укладач М.Л.Струнка. – К.: НДІ педагогіки УРСР, 1990. – 84 с.
4. Зміст і форми роботи краєзнавчих музеїв у сучасних умовах (методичні рекомендації) під ред. Ганнусенко Н.І., Омельченко Ю.А – К. – 1992. – 34 с.
5. Нормативна база діяльності музеїв навчальних закладів системи Міністерства освіти і науки України. –К. – 2006. –28 с.
6. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. К. – 1977, т.3. – с. 128.
7. Розвиток учбових музеїв. Навчальний посібник./ Ю.А.Омельченко. – К.: НМК ВО, 1988. – 195 с.
8. III з'їзд Всеукраїнської спілки краєзнавців. Матеріали та документи. – К.: ВЦ «Академія», 2004. – 160 с.

Резюме

В статье раскрыты пути формирования творческих способностей учеников в процессе поисково–исследовательской деятельности, определена роль музея в образовательных заведениях в развитии указанных умений.

Ключевые слова: способности, поисково–исследовательская деятельность, музей, музейные экспонаты.

Summary

The article deals with the ways of forming the creative abilities of the pupils in the research work process, the role of the educational establishments museums for such abilities development is defined.

Key words: abilities, research activity, museum, museum exhibits.

УДК 378

Г.Л. Єфремова

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ
У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ**

У статті розглядаються особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Професійна підготовка – процес оволодіння різноманітними видами професійної діяльності, в якому цілеспрямовано створюються умови для самопізнання та самовизначення студента під час виконання різних професійних ролей.

Ключові слова: професійна підготовка соціальних педагогів, самопізнання, самовизначення, професіоналізм, професійні уміння і якості, професійно-інформативна підсистема, експресивно-емотивна підсистема, організаційно-комунікативні підсистеми.

В умовах сучасної України здійснення професійної підготовки соціальних педагогів має свої особливості, які зумовлені специфікою процесу становлення і розвитку професії соціального педагога. Підготовка фахівців для соціально-педагогічної сфери у вищих навчальних закладах України розпочалась порівняно недавно, тому однією з актуальних науково-практичних проблем, яка потребує розробки теоретичних і технологічних засад, є процес підвищення професійного рівня фахівців. Метою статті є визначення сутності та специфіки організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ. Суттєвим, з огляду на професіоналізацію, є практичне навчання студентів, зорієнтоване на формування необхідних професійних умінь і навичок, становлення стійкої мотивації активної професійної діяльності.

Аналіз наукового обігу з проблеми професійної підготовки соціальних педагогів, свідчить про те, що більшість наукових праць умовно можна поділити на три групи: 1) аналізує проблеми становлення та розвитку соціальної педагогіки як науки та практики (О.В. Безпалько, Н.П. Бурая, І.Д. Зверева, А.Й. Капська, Л.Г. Коваль, А.О. Малько, Г.М. Лактіонова, М. Оржиховська, С.Я. Харченко); 2) розглядає технології подолання соціально-педагогічних проблем у суспільстві (О.С. Андрієнко, М.Р. Баяновська, Р.Х. Вайнола, О.І. Гура, К.В. Дубровіна, В.А. Поліщук, Б.С. Кобзар); 3) висвітлює особливості професійної підготовки соціального педагога для роботи з певною категорією клієнтів (Т.О. Дмитренко, А.Люта, Ю.Р. Мацкевич, Л.І. Міщик, О.Г. Платонова, В.А. Поліщук, В.М. Приходько, Л.Є. Пундик, Л.Л. Яковлева).

Проте проблема професійного становлення соціальних педагогів у процесі навчання у ВНЗ, незважаючи на всю її актуальність і важливість, на сьогодні не має однозначної теоретичної та дослідницької парадигми, що й зумовило вибір пріоритетів нашого дослідження. Готовність особистості до професійної діяльності активно обговорюється вченими різних галузей науки. Але для того, щоб визначити особливості професійної підготовки соціальних педагогів необхідно з'ясувати, що є власне поняття «професія». Адже в сучасному освітньому просторі існує наукова категорія «професія».

Слово «професія» походить з латинського *profiteri* – «говорити публічно», «об'являти іншим о своїй діяльності, спеціальності». Видатний вітчизняний психолог Є.О. Климов виділяє декілька різних значень поняття «професія» [1, 34]. По-перше, професія є спільнотою людей, які займаються вирішенням близьких проблем та мають приблизно однаковий образ життя, що визначається єдиною базовою системою цінностей та характеризуються певною самосвідомістю, складом особистості.

По-друге, професія є областю застосування сил щодо дослідження певного об'єкта дійсності, область, у якій людина виконує свої функції як суб'єкт праці, і яка створює йому умови для існування та розвитку.

По-третє, професія є історично розвиваючою системою, яка змінюється відповідно змін культурно-історичного контексту.

По-четверте, професія є областю самореалізації особистості, оскільки професійна діяльність не просто дозволяє виробляти якісь товари та послуги, але перш за все вона дозволяє людині реалізувати власний творчий потенціал і створює умови для його розвитку.

По-п'яте, професія є реальністю, яка творчо формується самим суб'єктом праці.

По-шосте, професія є певною діяльністю, роботою професіонала, тобто самим процесом реалізації трудових функцій.

Оволодіння будь-якою професією є довготривалим складним процесом, який має свої закономірності. Він охоплює декілька етапів, й у цілому називається процесом *професіоналізації особистості* – професійного розвитку та професійного становлення фахівця, генезису особистості у просторі та часі професійної діяльності [2].

Актуальним аспектам професіоналізації присвячено низку наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених (Є.О. Клімова, В.А. Сластьоніна, В.Н. Кузьміної, В.Д. Шадрикова, А.К. Маркової, Д. Супера та ін.). Аналіз праць зазначених науковців дозволяє стверджувати, що процес професійного становлення фахівця має певні стадії: перші стадії включають знайомство з професією, адаптацію до професійної діяльності; наступні – розвиток професійної компетентності, професійної зрілості через виникнення індивідуального стилю професійної діяльності; останні – професійну стагнацію, зменшення професійної активності та завершення професійної діяльності.

Термін “професіоналізації” пов'язаний з низкою однокорінних понять: “професія”, “професіонал” та “професіоналізм”. Вони мають пряме відношення до результату розглянутого вище процесу. Стисло розглянемо тлумачення цих термінів у науковій вітчизняній та зарубіжній літературі.

„Професія” – вид трудової діяльності, що потребує певної підготовки, отримання спеціальних знань, практичних навичок, досвіду роботи, що визначається характером та метою трудових функцій.

„Професіоналізм” – це оволодіння основами і глибинами якої-небудь професії [4, 62], “професіонал то є індивід, основне заняття якого стало його професією, фахівець своєї справи, що має відповідну підготовку та кваліфікацію (на відміну від дилетанта)”.

У цілому як складна творча система «професіоналізм» є перш за все соціальною діяльністю і підсистемою суспільної культури. Його вивчення багатоаспектне за своїм характером, має свою специфіку, тому що є відображенням загального розвитку суспільства і має гносеологічний, аксіологічний та соціальний характер.

Важливе значення для розуміння природи професіоналізму мають роботи російських вчених В.К.Белоліпецького, В.Г. Ігнатова, А.В. Понеделкова, у яких зазначено, що професіоналізм – це вищий рівень психофізичних, психічних і особистих змін, які проходять у процесі тривалого виконання людиною професійних обов'язків, що забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах [5].

Найважливіша риса професіоналізму – це постійність, стабільність результатів, де абсолютною протилежністю є дилетантство. Дилетант, на протигагу професіоналу – це людина, яка володіє поверховими знаннями, демонструючи при цьому своє легковажне ставлення до справи [5].

Розглядаючи проблеми формування професіоналізму, В.Г. Ігнатов та А.В. Понеделков виділяють важливі, на наш розсуд, напрямки становлення особистості, які допоможуть розібратись у суті професіоналізму соціальних педагогів, це:

– переміна всієї системи діяльності особистості, спрямованої на формування професійної майстерності;

– зміна особистості суб'єкта, яка виявляється насамперед у зовнішньому вигляді (манери, мова, емоції, форми спілкування), а також у формуванні відповідних елементів професійної свідомості, що в більш широкому плані можна розглядати як формування професійного світогляду;

– переміна відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності, що виявляється перш за все на рівні інформованості про об'єкт, ступені розуміння його значущості та інтересі до нього, у нахилах і задоволенні від взаємодії з ним, у глибокому розумінні своїх реальних можливостей впливу на об'єкт;

– несуперечлива єдність знань, що стосуються професії, досконале розуміння її суті, уміння використовувати різні методи взаємодії, передавати свої знання, навчити своїх колег свідомо, творчо працювати, передбачати та прогнозувати результати своєї діяльності, бачити перспективи їх розвитку [5].

Отже, процес професійного розвитку та професійного становлення (професіоналізації) фахівця є особливим періодом професійного зростання особистості, що становить собою набуття або удосконалення працівником нових професійних знань, умінь, навичок, якостей, компетенцій, які він або використовує, або буде використовувати у своїй професійній діяльності.

Становлення соціального педагога як кваліфікованого фахівця – процес тривалий. Оскільки фахівець, який працює у системі “людина–людина”, повинен поглиблювати свої знання і вдосконалювати професійні якості протягом усього трудового життя.

Професійна підготовка соціального педагога – це сукупність загальних і спеціальних знань і вмінь, які забезпечують можливість роботи за певною спеціальністю. Вони набуваються в процесі теоретичного й практичного навчання у ВНЗ [6]. Отже, під професійною підготовкою соціальних педагогів ми розуміємо процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціального спрямування.

Будь-якому соціальному педагогові необхідні теоретичні, методичні знання, уміння й навички з організації виховної роботи, знання з психології й педагогіки. Отримання теоретичних і методичних знань забезпечує підготовку з конкретної спеціальності, а загальнопедагогічних, дидактичних і психологічних – загальну для професії педагога підготовку. Сукупність усіх цих знань і становить професійно-педагогічну підготовку соціального педагога [6].

У свою чергу метою професійної підготовки соціальних педагогів є забезпечення психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності. Оскільки готовність – первинна, фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності. Готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямований прояв особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, настанови. Вона досягається в ході моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки, є результатом всебічного особистісного розвитку з урахуванням вимог, обумовлених особливостями діяльності, професії [1].

У науковому обігу [1] готовність розглядається як складне утворення, що включає в себе:

- 1) психологічну підготовленість – потреба у діяльності, необхідність усвідомлення відповідності особистісних якостей вимогам діяльності, усвідомлена мотивація особистісних прагнень до даної спеціальності;
- 2) теоретична підготовленість до діяльності – наявність глибоких знань основ наук, відповідного рівня розвитку, знання вимог спеціальності до особистісних якостей і здібностей;
- 3) практична готовність до професії (уміння планувати та організовувати роботу, уміння застосовувати раніше отримані знання, уміння та навички на практиці);
- 4) професійновизначена спрямованість особистості фахівця.

Таким чином, професіоналізм соціального педагога полягає у засвоєнні ним тих ціннісних орієнтацій, які дозволяють йому реалізувати себе (свій творчий потенціал) та свої функціональні обов'язки і повноваження. Тобто успішність та ефективність професіоналізації соціального педагога залежить від рівня його професійної підготовки та ступеня сформованості у нього професійно – особистісних якостей, які є основою його успішної діяльності.

Отже, метою професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів є формування у них професійних умінь й особистісних якостей фахівця, оволодіння найважливішими видами професійної діяльності.

Згідно з концепцією Клімова Є.О. професійні якості входять у систему особистих якостей людини, проте будь-яка особиста якість в одному випадку виявиться професійно цінною, а в іншому – буде протидіяти успішній роботі. У цьому випадку виникає невідповідність особистих якостей людини вимогам професії – факт професійної непридатності [3].

Аналіз досліджень щодо визначення та класифікації професійних якостей соціального педагога, дозволив зробити висновок, що професію соціального педагога повинні опановувати люди особливих особистісних якостей:

1. Якості, що характеризують теоретичну обізнаність (високий рівень інтелекту на фоні позитивного фізичного і психічного стану, високий рівень загальної культури, високий рівень мотивації професії, компетентність);
2. Комунікативні якості (уміння встановлювати контакти, виразність мови, уміння розрядити напруженість, уміння управляти самим собою і процесом спілкування);
3. Якості, що характеризують толерантність (альтруїстичність, безумовне прийняття особистості клієнта, вихованість, гуманність, доброта, повага до людини, професійний такт, самовладання, терпимість);
4. Якості, що допомагають зрозуміти внутрішній світ іншої людини (емпатія, проникливість, чуйність, уважність);
5. Якості, що характеризують творчий потенціал (винахідливість, нестандартність мислення).

З метою проведення аналізу усвідомлення студентами специфіки соціально-педагогічної діяльності, визнання ними особливостей особистісно-професійних якостей соціального педагога, нами опитані студенти I курсу факультету педагогіки та практичної психології СумДПУ

ім. А.С.Макаренка. Під час анкетування опитано 110 респондентів, яким було запропоновано вибрати найбільш значущі, на їх погляд, якості та властивості особистості соціального педагога, необхідних для професійної діяльності.

Результати опитування серед студентів засвідчують, що професію соціального педагога повинні опанувати люди особливих особистісних якостей, тому що вона ґрунтується на етично допустовому втручанні у процес надання соціальної та психолого–педагогічної допомоги людині. Обов’язковими якостями спеціаліста є емпатійність, психологічна грамотність, делікатність. Людина, обравши цю професію, повинна бути гуманною, володіти комунікативними та організаторськими здібностями, високим рівнем культури, тактовністю.

Отже, під професійними якостями соціального педагога ми розуміємо сукупність індивідуальних особливостей спеціаліста, які впливають на ефективність професійної діяльності, відповідають за встановлення продуктивної взаємодії соціального педагога з клієнтом та визначаються стійкістю (а не ситуативністю актуалізації), суттєвістю, кінцевістю (тобто їх не можна розкласти на інші властивості), спостережливістю.

Професійні якості відповідають за продуктивність процесу взаємодії соціального педагога та клієнта і, залежно від своїх часткових функцій, умовно можуть бути віднесені до таких підгруп:

1) **професійного мислення** (самостійність мислення, гнучкість, відкритий тип пізнавального відношення, динамічність, критичність мислення, продуктивність);

2) **професійної спрямованості** (принциповість, високий рівень професійної мотивації, адекватні самооцінка та рівень домагань, цілеспрямованість, гуманістична спрямованість, ідейна переконаність);

3) **експресивна** (емпатійність, чуйність, тактовність, толерантність, делікатність, рефлексивність, терпимість, високий рівень децентрації та ідентифікації);

4) **організаторська** (відповідальність, вимогливість, працездатність, ініціативність, уміння організувати себе та інших, наполегливість, самоконтроль, витримка);

5) **комунікативна** (контактність, комунікабельність, сугестивність, розпорядливість).

З метою виявлення основ професійної підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах, знаходження педагогічних умов формування професійно–особистісних якостей, нами була розроблена модель професійних якостей соціального педагога (Табл.1.1).

Таблиця.1.1

Професійні якості соціального педагога

Підсистеми		
Професійно–інформативна Аналітико–конструктивний склад; самостійність мислення; гнучкість; динамічність; критичність мислення; продуктивність; творчість; принциповість; високий рівень професійної мотивації; адекватна самооцінка; адекватний рівень домагань; цілеспрямованість; ідейна переконаність; позитивне ставлення до себе.	Експресивно–емотивна Емоційно–вольова; стабільність; стійкість до стресу; оптимізм; емпатійність; толерантність; тактовність; рефлексивність; терпимість; високий рівень децентрації; високий рівень ідентифікації; гуманістична спрямованість; чуйність; делікатність; емоційна сприйнятливність.	Організаційно – комунікативна відповідальність; вимогливість; працездатність; ініціативність; уміння організувати; розпорядливість; наполегливість; контактність; комунікабельність; витримка; самоконтроль; сугестивність.

Таким чином, вищезазначена модель професійних якостей соціального педагога може бути концептуальною основою для розробки технології формування професійних якостей спеціаліста, бо тільки через усвідомлення всієї сукупності психологічних характеристик особистості професіонала здійснюється ефективний розвиток та формування окремої її підсистеми (професійної якості).

Отже, виходячи з вищезазначеного, можемо зробити деякі висновки та узагальнення:

1) поняття «професіоналізм» – це якісно–ціннісний комплекс поєднання глибоких знань, умінь, якостей, практичного досвіду, загальнолюдської культури, що відображає ступінь самоорганізації особи, ефективність її професійної діяльності, сприяє розвитку авторитету фахівця та формує позитивний імідж на основі професійної гідності та професійної честі;

2) «професіонал» – це фахівець, що володіє високими знаннями професійної діяльності, свідомо змінює і розвиває себе в процесі праці, вносить свій індивідуальний, творчий вклад у розвиток професії, стимулює інтерес громадськості до результатів своєї діяльності, підвищує престиж своєї професії, якісно виконує свої функціональні обов'язки, постійно готовий до виконання складних завдань шляхом підвищення свого кваліфікаційного рівня;

3) у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів враховуються зміни, що відбуваються у розвитку суспільства, тому зміст професійної підготовки фахівців соціально–педагогічної сфери містить: глибокий аналіз стану соціального розвитку сучасного суспільства; сучасні моделі, форми і методи теорії та практики соціально–педагогічної діяльності; науково обґрунтовані моделі практичного навчання та професійного становлення майбутнього фахівця. Під професійною підготовкою майбутніх соціальних педагогів розуміємо процес формування фахівця нового типу, здатного компетентно вирішувати соціально–педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально–виховних установ і закладах соціального спрямування.

Література

1. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005.– 224 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий.– М.: Академический проект, 2003.
3. Климов Е.А. Как выбирать профессию. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
4. Приходько М. Психолого – акмеологічні проблеми професійної творчості в структурній компетентності спеціаліста // Зб. наук. праць: Педагогіка і психологія творчої особисті: проблеми і пошуки. Вип. 13. – Київ–Запоріжжя, 1999. – С. 60–65.
5. Профессионализм в системе государственной службы / Игнатов В.Г., Белолипецкий В.К., Понеделков А.В. и др. – Ростов–на–Дону: Изд–во СКНЦ ВШ, 1997. – 256 с.
6. Фелиньска З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: Дис. канд. пед. наук. 13.00.04/ АПН України; Інститут педагогіки. – Львів, 2006. – 195 с.

Резюме

В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки будущих социальных педагогов. Профессиональная подготовка – процесс овладения разнообразными видами профессиональной деятельности, в которой целенаправленно создаются условия для самопознания и самоопределения студента во время исполнения разных профессиональных ролей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка социальных педагогов, самопознание, самоопределение, профессионализм, профессиональные умения и качества, профессионально–информационная подсистема, экспрессивно–эмотивная подсистема, организационно–коммуникативная подсистема.

Summary

The article deals with the professional training peculiarities of the future social teachers. Professional preparing is the process of mastering various kinds of professional activity in which conditions for self–determination and self–cognition of the student are purposefully created while performing different professional roles.

Key words: social teachers professional training, self cognition, self–determination, professional skills and qualities, organization and communicative subsystem.

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОBOB'ЯЗKOBA CKЛAДOBA ПPOФEСІЙHOCTІ CУЧACHOГO BЧИTEЛЯ

Стаття висвітлює різні підходи до тлумачення поняття компетентність, які пов'язані з проблемою формування ключових компетентностей у вчителів у системі післядипломної освіти.

Ключові слова: компетентність, ключові компетентності, професійні базові знання, інноваційне мислення, рівень професійної готовності, компетентнісний підхід, неперервна освіта.

Проблема самовдосконалення людини як індивідуума існувала завжди, з моменту зародження людства і до цього часу. Змінювались лише пріоритети в системах навчання та виховання. Сьогоднішній інтенсивний розвиток суспільства впливає на всі сфери життя кожної людини, що створює нагальну потребу переглянути освітні пріоритети. Тому важливим кроком до реформування всіх галузей освіти є створення та реалізація важливої концепції ХХ ст., а саме концепції навчання протягом усього життя людини, яка отримала назву концепції неперервної освіти.

У процесі реалізації концепції неперервної освіти основними напрямками є: підготовка кваліфікованого робітника відповідного рівня та профілю, конкурентноздатного на сучасному ринку праці, компетентного, вільно оперуючого вміннями і навичками в відповідній сфері діяльності, здатного ефективно працювати на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

Мета статті. Визначити компетентності, які є пріоритетними в процесі модернізації системи післядипломної освіти, як складової неперервної освіти вчителя.

Важливим аспектом сучасної української системи освіти була і залишається якісна підготовка молоді до функціонального та ефективного існування в соціумі. Для реалізації такого завдання виникла необхідність в якійсій підготовці вчителя, яка дозволяє поєднувати професійні базові знання з інноваційним мисленням та практико-дослідницьким підходом до розв'язання педагогічних проблем.

У першу чергу це стосується вчителів, які вже працюють в рамках навчально-виховного процесу в сучасній школі. Їх професійне вдосконалення залежить від якісної системи післядипломної освіти, яка є функціональною складовою неперервної освіти людини протягом усього життя.

Одним із вагомих напрямків у роботі сучасного закладу післядипломної педагогічної освіти є якісне підвищення, а можливо, і формування багатьох компетентностей сучасного вчителя.

Реалії життя загострюють певне протиріччя, яке створюється між не відповідністю рівня професійної підготовки вчителя та його особистісного потенціалу та вимог, які пред'являє до нього суспільство.

Цій проблемі довгий час не приділяли певної уваги ні науковці, ні практики. А значить є необхідність шукати резервні можливості системи післядипломної педагогічної освіти в процесі підвищення та формування рівня ключових компетентностей вчителя.

У зв'язку з переходом до особистісно – орієнтованої моделі освіти розпочалася зміна знаннєвої парадигми на компетентнісну. Компетентнісний підхід характеризує особистісно-орієнтовану модель навчання та виховання, отже стосується не тільки особистості учня, але і особистості вчителя, результатом діяльності якого є реалізація учнями відповідного комплексу дій. Тому зараз компетентність – категорія загальноновизнана та загальноновживана, внаслідок чого з'явилася увага про компетентнісний підхід в освітній галузі.

Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють сконцентрованість процесу навчання на формуванні та розвитку ключових (базових, основних) компетентностей особистості. Результатом цього процесу має стати формування загальної компетентності людини, яка є сукупністю всіх ключових компетентностей [6, с. 14].

Проблема професійної компетентності розглядалась у роботах В.П. Безпалько, І.А. Зязюна, А.А. Крилова та інших. Питаннями теорії формування компетентностей вчителя, його професійно-педагогічного становлення займались В.Н. Введенский, В.І. Бондар, О.П. Мороз.

Аналіз наукових психолого-педагогічних праць фахівців (І.А. Зимова, Г.К. Селевко, А.В. Хуторський) свідчить, що поняття «компетентність, компетенція» трактується неоднозначно.

У трактуванні І.А. Зимньої [4, с. 35] під компетентністю слід розуміти заснований на знаннях, інтелектуально й особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини. Основою цієї інтеграційної якості виступають знання, вміння, навички, досвід, цінності і схильності особистості до соціально-професійної діяльності.

В.А. Болотов, В.В. Сериков [2, с. 183] розглядають компетентності як цілісну структуру відповідної якості людини. Компетентність – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, який сприяє особистісній самореалізації, знаходженню особистості свого місця в світі, внаслідок чого освіта виступає як високомотивоване і в дійсності особистісно орієнтоване, яке забезпечує вимоги особистісного потенціалу, визнання особистості оточуючими та пізнання нею самою власної значимості.

Поняття компетентність не зводиться тільки до знань, умінь та навичок в роботі вчителя. Концепцію неперервної освіти можна розглядати як деяку сферу відносин між знаннями, вміннями, навичками людини, а саме вчителя, та здатністю їх реалізації в процесі життєдіяльності.

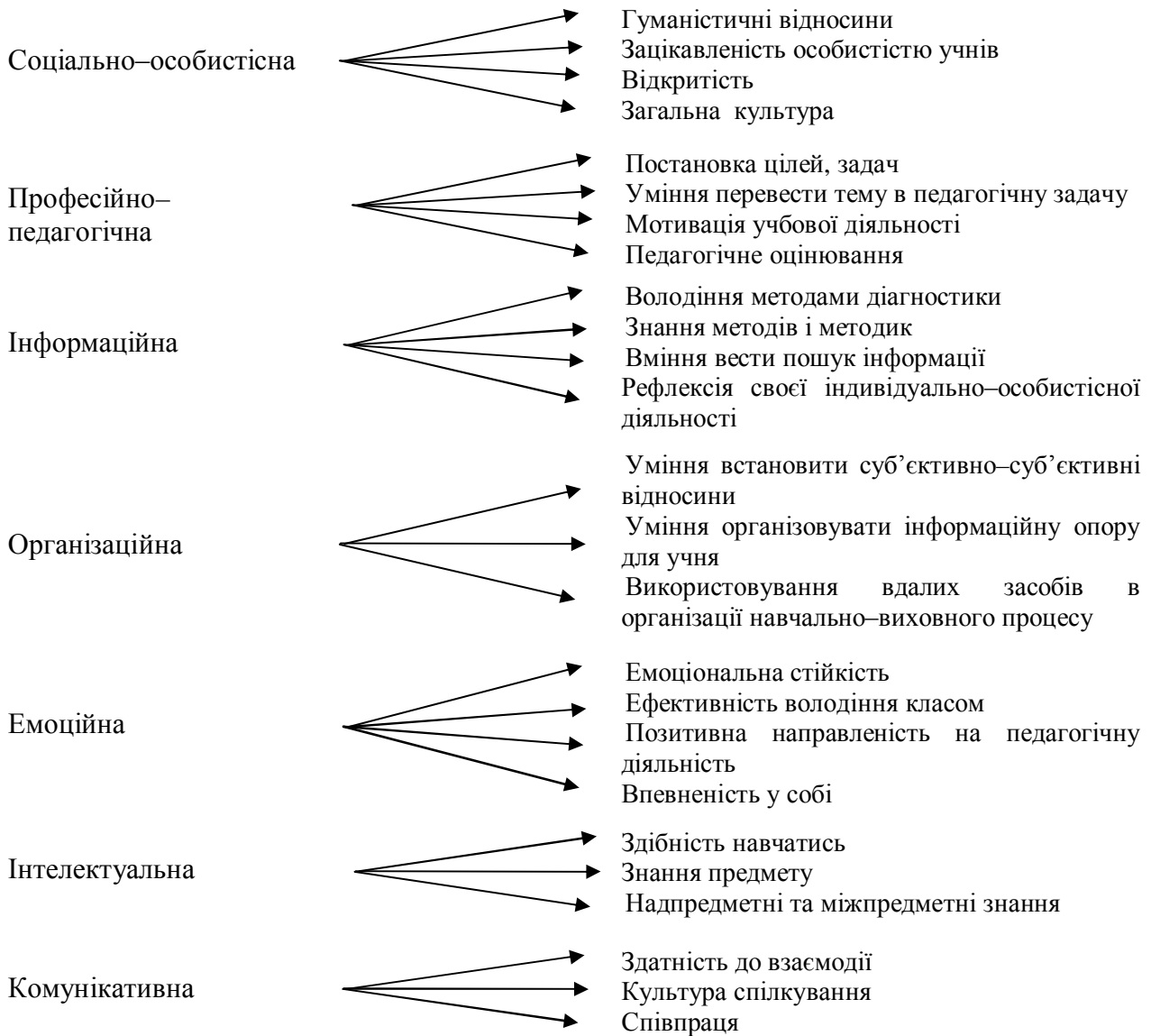
Саме цілісний підхід до проблеми компетентності є потребою сьогодення у підготовці вчителя–професіонала в системі післядипломної педагогічної освіти. Отже, його навчання, розвиток, удосконалення, самовдосконалення в процесі професійної діяльності треба розглядати в системі та взаємозв'язку.

Якісна реалізація професійної діяльності вчителя потребує формування та розвитку ключових компетентностей – інтелектуальної, емоційної, інформаційної, комунікативної, соціальної, педагогічної.

Існують різні підходи до структури професійної компетентності вчителя, яка складається з певних ключових компетентностей.

Н.В.Кузьміна	→	Спеціальна та професійна компетентність в галузі дисципліни, яка викладається
	→	Методична компетентність в сфері способів формування знань, умінь учнів
	→	Соціально–психологічна компетентність в області процесів спілкування
	→	Диференціально–психологічна компетентність в області здібностей учнів
	→	Аутопсихологічна компетентність в області гідності та недоліків власної діяльності та особистості
Л.М. Мітіна	→	Діяльнісна
	→	Комунікативна
	→	Соціальна
В.Н. Введенський	→	Комунікативна компетентність педагога – професійно вагома, інтегрована якість, основними складовими компонентами якої є: емоціональна стійкість (пов'язана з адаптивністю); екстраверсія (корелює зі статусом та ефективним лідерством); здібність конструювати прямий та зворотний зв'язок; мовленнєві вміння; вміння слухати; вміння нагороджувати; делікатність, вміння робити комунікацію «гладкою».
	→	Інформаційна компетентність включає в себе обсяг інформації (знань) про себе, про учнів та їх батьків, про досліди роботи інших педагогів.
	→	Регулятивна компетентність педагога припускає наявність у нього вміння керувати власною поведінкою. Вона включає: цілеприпущення, планування, мобілізацію та стійку активність, оцінку результатів діяльності, рефлексію. Головними визначними факторами діяльності є моральні цінності.
	→	Інтелектуально–педагогічну компетентність можна розглядати як комплекс умінь з аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації, як якість інтелекту: аналогія, фантазія, гнучкість та критичність мислення.
	→	Операціональна компетентність визначається набором навичок, необхідних педагогу для здійснення професійної діяльності: прогностичні, проєктивні, предметно–методичні, організаційні, педагогічної імпровізації, експертні.

Розглянувши деякі підходи до визначення ключових компетентностей, необхідних сучасному вчителю–професіоналу, можна виділити сім (на наш погляд) базових, тобто ключових компетентностей, які будуть існувати в основі загальної професійної компетентності.



Беручи до уваги запропонований підхід до класифікації компетентностей, можна зробити спробу дати чітку стислу характеристику кожної з них.

Соціально – особистісна компетентність педагога характеризує його, як повноцінного члена суспільства, який активно бере участь в соціальному житті; володіє вмінням створювати позитивну ситуацію в навчальному процесі, знаходить позитивні сторони кожного учня, враховує інші точки зору, впевнений, орієнтується в різних сферах життя, має відповідну професійну самооцінку, позитивний настрій.

Педагогічна компетентність характеризується володінням та застосуванням навичок цілеутворення, планування, прогнозування, залучення адекватних методів, способів навчання та виховання.

Інформаційна компетентність учителя характеризується вмінням ефективно обробляти інформацію, вирішувати професійні задачі з використанням комп'ютерних технологій, які стали невід'ємною частиною сучасного суспільства та мають істотний вплив на процеси навчання.

Організаційна компетентність – це компетентність в установленні суб'єктно – суб'єктних відносин, готовність до співпраці, вміння організувати інформаційну основу діяльності учнів, вміння ефективно забезпечити навчально–виховний процес.

Комунікативна та емоціональна компетентності проявляються в професійнозначимому педагогічному спілкуванні, здібностях емоційно–вольової сфери.

Інтелектуальна компетентність учителя характеризується здібностями розв'язувати складні нестандартні задачі однієї області, задачі з суміжних областей життєдіяльності людини та потребує від вчителя – професіонала високого рівня розумових та пізнавальних здібностей.

Вирішення даної проблеми неможливо без модернізації післядипломної освіти, в здійсненні якої пріоритетне значення надається проблемі формування ключових компетенцій фахівців.

Реалізація компетентнісного підходу в системі підвищення кваліфікації дає можливість розглянути проблему якості підготовки вчителів до роботи в сучасному навчально-виховному процесі. Основним критерієм оцінки якості освіти є професійна компетентність, яка визначає можливості вчителя вирішувати складні та звичайні професійні проблеми в процесі навчання та виховання.

Перспективним завданням формування професійної компетентності вчителів в системі післядипломної освіти є удосконалення фундаментальних базових компонентів їх професійної підготовки, що обумовлено синтезом професійних знань, ціннісних відносин та спеціальних умінь.

Виходячи з загального завдання сучасної системи освіти в цілому можна виокремити:

по-перше, необхідність націлити освітні програми підвищення кваліфікації післядипломної педагогічної освіти вчителів на послідовне підвищення вже існуючого, сформованого раніше професійного рівня;

по-друге, необхідність формувати складові професійної компетентності вчителя, як необхідну умову результативності навчально-виховного процесу.

Література

1. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: 1989. – 180 с.
2. Болотова В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе // Перемены. Педагогический журнал. – 2004. – № 2 – С. 180 – 189.
3. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.– С. 34 – 42.
5. Зязюн І.А. Технологізація освіти в контексті удосконалення професійного розвитку особистості. – В. зб.: Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Частина 2. – Харків: «ОВС», 2002. – С.34.
6. Иванютина В.Н. Формирование ключевых компетентностей учеников на уроках математики // Перше сентября. – 2007. – № 5. – С. 14 – 20.
7. Мороз О.П., Омеляненко В.П. Перші уроки до майстерності. – К.: Знання, 1992. – 112 с.
8. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. – 1990. – № 3.
9. Хуторської А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения –СПб.: Питер, 2004. – 541 с.

Резюме

Стаття висвечиває різні підходи к трактовке поняття компетентность, которые связаны с проблемой формирования главных компетентностей учителя в системе последипломного образования.

Ключевые слова: компетентность, ключевые компетентности, профессиональные базовые знания, инновационное мышление, уровень профессиональной готовности, компетентностный подход, непрерывное образование.

Summary

The article highlights different approaches to interpretation of the competence notion connected with the problem of the teachers key competences forming in the system of in-service training.

Key words: competence, key competences, innovative thinking, professional readiness level, continuous education.

ІННОВАЦІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ – ЯК ФАКТОР ЗРОСТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті розкривається зміст і значення запровадження інноваційних технологій з метою оптимізації навчального процесу, а також їх роль у зростанні професійної компетентності педагогічних працівників на курсах підвищення кваліфікації.

Ключові слова: педагогічні працівники, навчальний процес, інноваційне навчання, форми навчальної діяльності, післядипломна педагогічна освіта, інновація, професійна компетенція.

Сучасний суспільно-політичний розвиток країни демонструє важливість соціальної активності громадян та їх політико – правової культури. В умовах зміни освітньої парадигми, за якої відбувається перехід від репродуктивної авторитарної педагогіки до освіти інноваційного гуманістичного типу, визначальною стає концепція неперервності, а освіта розглядається як засіб самореалізації, саморозвитку та самоствердження особистості.

Професіоналізм і компетентність педагогічних працівників мають першочергове значення для перебудови системи освіти. Нові умови глобалізації й демократизації розвитку України потребують педагога нового типу, з розвинутим критичним мисленням, орієнтованого на полікультурний діалог, інноваційну науково – пошукову діяльність.

Питання, пов'язані з історією виникнення, становлення і розвитку інноваційних технологій та їх застосуванням у навчально-виховному процесі ґрунтовно висвітлено в працях О. Пехоти, А.Кіктенко, О.Любарської, О.Олексюк, А.Тарасової, О.Козлової. Методологічні та методичні засади колективної творчої діяльності розроблялися А.Макаренком та І.Івановим, прийоми активізації пізнавальної діяльності обґрунтував Л.Кирилюк.

В Україні існує та постійно вдосконалюється законодавча база щодо інноваційної діяльності в освіті. У чинному законодавстві України про освіту закріплено право навчальних закладів здійснювати інноваційну діяльність. Таке право надається Законами України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про інноваційну діяльність", "Концепцією науково-технологічного та інноваційного розвитку України", Положеннями Міністерства освіти і науки "Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності" тощо.

Інноваційна освітня діяльність характеризується пошуком нових чи вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвою зміною у змісті, формах і методах навчання, виховання, управління навчально-виховним процесом. Освітня інноваційна діяльність передбачає розвиток творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу, зміни у способі їхньої діяльності та стилі мислення, створення та поширення новизни у системі освіти, а також здатності до співпраці з іншими людьми.

Характерними рисами інноваційного навчання є передбачення та співучасть. Передбачення – це здатність до розуміння нових, незвичайних ситуацій, прогнозування майбутніх подій, оцінки наслідків прийняття рішень. Співучасть – це соціальна активність, участь особистості у найважливіших видах діяльності, її особистий вплив на прийняття глобальних рішень, здатність бути ініціативним.

Головною діючою особою у системі освіти є вчитель, який володіє сучасними педагогічними технологіями, характеризується системним сприйняттям педагогічної реальності, здатний до співвіднесення власного досвіду з тим, що напрацьовано на рівні світової педагогічної науки і практики.

Для підтримання педагогічної компетентності необхідно постійно інтенсивно поповнювати свої знання. Адже компетентність – загальний термін, що означає здатність до діяльності „зі знанням справи”. Загальна суть професійної компетентності вчителя визнається колом професійних знань та вмінь, що дозволяють йому успішно реалізувати професійні педагогічні функції.

У контексті цих завдань важливу роль відіграє система післядипломної педагогічної освіти, якісна організація всіх форм професійного вдосконалення педагогічних працівників, здатних мислити творчо, раціонально діяти в умовах політичних, економічних і духовних перетворень у житті держави.

Мета післядипломної освіти – це не лише удосконалення педагогічної техніки та опанування нових технологій, а створення умов для досягнення педагогом високого рівня професійної компетентності.

«Перед післядипломною педагогічною освітою, що є постійно діючою складовою національної системи неперервної освіти, постають важливі завдання, а саме: забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних кадрів відповідно до вимог сучасної школи, створення ефективних технологій навчання, проведення наукових досліджень тощо. Від їх реалізації залежить якісне забезпечення навчально-виховного процесу в освітніх закладах» [3, 47].

Саме тому виникає необхідність виробити нові підходи до організаційно – педагогічних засад, змісту та методичного забезпечення процесу підвищення професійної майстерності педагогічних кадрів. На кафедрі соціально – гуманітарних дисциплін та українознавства СОШПО були визначені пріоритетні напрямки щодо форм і методів роботи:

- ознайомлення педагогів з нормативно – правовим забезпеченням у сфері реформування і подальшого розвитку освіти України;
- освоєння та практичне застосування теоретичних положень загальної дидактики, методів та прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності;
- впровадження в практичну діяльність нових освітніх технологій;
- організація і проведення науково-експериментальної роботи;
- надання допомоги в удосконаленні їх професійної підготовки;
- сприяння загальнокультурному та духовному розвитку педагогічних працівників.

Реалізація цих завдань здійснюється на основі провідних принципів:

- діагностичного і системного підходу до організації науково-методичної роботи;
- випереджувального характеру роботи з педагогічними кадрами;
- особистої зорієнтованості змісту науково-методичної роботи;
- самореалізації та творчого розвитку особистості в процесі науково-методичної роботи;
- актуалізації результатів участі в науково-методичній роботі.

Навчальна діяльність педагогічних працівників у процесі проходження курсів підвищення кваліфікації здійснюється на основі андрагогічних ідей та технологій навчання дорослих. Технологічна система занять при будь-якій організаційній формі є такою:

- діагностування та самооцінювання рівня знань та вмінь з модуля;
- визначення основних завдань (колективне);
- виконання визначених завдань (колективне, групове, індивідуальне) при високому рівні активності і самостійності;
- діагностування та самооцінювання на завершальному етапі заняття;
- визначення проблемних питань для самостійного опрацювання та можливостей використання набутих знань у педагогічній діяльності.

Основні вимоги до навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти зводяться до того, що навчальні заняття:

- будуються на ідеях провідної ролі у навчальному процесі самих педагогічних працівників, які є реальним суб'єктом та рівноправним творцем навчального процесу на основі співпраці того, хто навчає, з тим, хто навчається;
- мають переважно проблемний та дослідно-пошуковий характер при високій творчій активності тих, хто навчається;
- враховують освітні потреби конкретних педагогічних працівників;
- мають відповідне організаційне науково-методичне забезпечення конкретного навчального процесу.

Основними формами навчальної діяльності залишаються лекції та доповіді, практичні заняття, ділові ігри, проектування і моделювання, тематичні дискусії, дебати, тренінги тощо.

Одним із дієвих засобів формування педагогічної майстерності вчителя на курсах підвищення кваліфікації вважаю лекцію – діалог та лекцію – дискусію. Це пояснюється тим, що слухачі курсів володіють уже певним рівнем теоретичних знань і практичного педагогічного досвіду. Усе це може відбуватися принаймні в трьох варіантах:

- по-перше, процес пояснення, роздумів та пошуку, реалізує, в основному викладач, який пропонує проблемні запитання, вводить у проблемну ситуацію, визначає шляхи її розв'язання і пояснює відповіді;
- по-друге, при включенні слухачів у самостійний пошук відповідей на поставлені проблемні запитання, розв'язання проблемних ситуацій та обговорення їх варіантів викладач виступає як консультант або керівник пошуку на відповідному етапі лекції;

- по-третє, під час лекції створюється певне об'єктивне протиріччя, яке може схвилювати слухачів і стати їхньою пізнавальною проблемою, необхідність розв'язання якої за характером і самостійністю може виходити за межі змісту виступу викладача і стати рушійною силою навчально-пізнавальної діяльності слухачів. Така лекція набуває дослідницького характеру.

Таким чином, різновиди лекційних занять (лекції – діалоги, лекції з науковою структурою, лекції з інтерактивною структурою, лекції теоретичного конструювання) дозволяють уникнути пасивного сприйняття навчальної інформації, спонукають до активної діяльності педагогічних працівників, сприяють професіональному зростанню.

Широкого впровадження заслуговують також тематичні дискусії. Тематична дискусія передбачає формування та вдосконалення умінь в процесі використання попередньо сформованих знань. Важливим у дискусії є не демонстрація того, що знають і вміють, а пошук істини, прагнення пізнати більше, зрозуміти сенс проблеми, удосконалити операційні уміння з техніки мовлення, уміння слухати і толерантно ставитись один до одного, вміння регулювати свою емоційну сферу.

Специфічними рисами вдало проведеної навчальної дискусії є:

1) високий ступінь компетентності викладача і достатній практичний досвід вирішення подібних проблем у слухачів;

2) відносно низький рівень імпровізації з боку викладача і одночасно високий рівень імпровізації з боку тих, хто навчається;

3) метою і результатом навчальної дискусії є високий рівень засвоєння істинного знання, подолання помилок, розвиток діалектичного мислення;

4) джерело істинного знання (викладач – організатор дискусії).

Зростанню педагогічної майстерності вчителя сприяє також така інтерактивна технологія, як – дебати. Педагогічні дебати – це гра, що має на меті допомогти сформувати навички, які необхідні для досягнення життєвого успіху в сучасному демократичному суспільстві, гра, в якій важливішим є процес навчання, ніж кінцевий результат. Цінність полягає в тому, що слухачі курсів не тільки мають можливість познайомитись з методикою проведення дебатів, а й навчаються аргументовано відстоювати думки, посилаючись на першоджерела, сучасних науковців, практичний досвід і власні спостереження, отримують навички аналітично мислити, вміння знаходити інформацію, вміння вислуховувати та записувати. Так, при опрацюванні теми: «Охорона дитинства. Нормативно-правове забезпечення» на місячних курсах в групі вчителів історії та правознавства досить вдало пройшли дебати при обговоренні такої проблеми: «Україна повинна змінити свою політику у сфері захисту прав дітей». Вчителі історії змогли поповнити свій теоретичний багаж знань, відшукати потрібну інформацію, осмислити й проникнути в глибинну сутність проблеми, ознайомитись із новими поняттями, дефініціями, науковими категоріями. Але головним здобутком стало те, що вчителі зрозуміли, що дебати не така вже й важка гра, що при правильній організації ця технологія має право на існування в навчально-виховній роботі.

Одним із основних методів є також аналіз конкретних практичних ситуацій, метою якого є навчити слухачів аналізувати інформацію, виявляти ключові проблеми, вибирати альтернативні шляхи рішення, оцінювати їх, знаходити оптимальний варіант і формулювати програми дій. На курсах підвищення кваліфікації в СОШПО розробка практичних ситуацій відбувається на основі опису реальних подій і дій або на ґрунті штучно сконструйованих ситуацій, з застосуванням методу моделювання. Зокрема, моделювання розпочинається з установа факторів. У ході колективного обговорення висувається декілька припущень, а потім здійснюється проектування альтернативних шляхів для розв'язання тієї чи іншої проблемної ситуації. Заохочується творчість, намагання оптимально трансформувати на практиці теоретичні знання.

Багаторічний досвід співпраці із вчителями із питань запровадження інновацій переконливо свідчить, що основною проблемою тут є спеціальна підготовка до такої діяльності. Опанування нових методів викладання завжди подібне навчанню нового: потрібно побачити, як це виконується, спробувати виконати під наглядом тренера, і потім вислухати пропозиції щодо власного виконання.

Найкращим прикладом такої співпраці є проведення семінарів-тренінгів, які спрямовані на переорієнтацію з репродуктивної моделі спілкування на партнерську, зміну поглядів на процес демократизації освіти, вироблення комунікативних якостей, здатність до поєднання викладання предметів з науково-дослідної діяльності та формування громадянської позиції. Саме тренінгові форми проведення зорієнтовані на відпрацювання й закріплення ефективних моделей поведінки, максимально активну участь слухачів, взаємообмін досвідом та використання ефективної групової взаємодії.

Тренінги – це спеціальна форма організації діяльності, що переслідує конкретні та прогнозовані цілі, котрі можуть бути досягнуті за відносно короткий термін;

- спосіб навчання учасників й учасниць та розвиток у них необхідних здібностей та якостей, що дозволяють досягти успіху в певному виді діяльності;
- інтенсивне навчання, яке досягається спеціальними інтерактивними методами.

Досвід проведення тренінгових занять переконливо засвідчує, що саме вони сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Вони дозволяють вчителям:

- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу й тому зробити засвоєння знань більш доступним; навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити власну точку зору, аргументувати й дискутувати;
- навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації і переживати їх;
- учитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце у ній, уникати конфліктів, шукати компроміси, прагнути діалогу.

Прикладом ефективної роботи слухачів курсів є їх участь в семінарах – тренінгах, які передбачають практичне знайомство з інтерактивними технологіями навчання, а також технологіями критичного мислення. Тренінг «Створюємо демократичне середовище уроку» включає такі блоки:

- інтерактивні технології навчання, сильні та слабкі сторони;
- демонстрація й апробація учасниками групи технологій (робота в малих групах, «акваріум», «ажурна пилка», «мозковий штурм», дискусія, дебати і тощо);
- практика учасників та учасниць тренінгу.

Дуже корисною для педагогічних працівників є участь у семінарі – тренінгу «Технології розвитку критичного мислення», на якому вони мають можливість познайомитись з інноваційними технологіями критичного мислення на трьох фазах уроку:

- актуалізація (структурований огляд, знаємо – хочемо дізнатись – дізналися, припущення на основі запропонованих слів, обмін проблемами і тощо);
- побудова знань (читання в парах – узагальнення в парах, спрямоване читання, читання з маркуванням тексту, один залишається – три йдуть тощо);
- консолідація (лінія цінностей, карта персонажів, ажурна пилка, метод спільного опитування, залиште за мною останнє слово тощо).

Саме така форма роботи з педагогічними працівниками дозволяє їм швидше адаптуватись до нових умов роботи, переосмислити завдання системи освіти, підвищити свою професійну компетентність, а в кінцевому результаті – на досягнення оптимальних наслідків навчально-виховної роботи.

Таким чином, багатоаспектна робота на заняттях дозволяє активізувати слухачів, стимулює розкриття потенціалу, прихованих здібностей. Запровадження традиційних форм і методів роботи в оригінальній інтерпретації та застосування інноваційних методів викликає інтерес до занять, сприяє виникненню позитивної мотивації, зростанню професійної майстерності педагогічних працівників.

Вважаю, що для підвищення ефективності курсової підготовки педагогічних працівників потрібні більш широкомасштабні наукові дослідження, координація зусиль творчо працюючих науково-педагогічних працівників системи післядипломної освіти, підтримка в апробації інноваційних проектів, широка інформованість про творчі знахідки і здобутки в напрямку оптимізації навчання на курсах.

Література

1. Болтівець С.С. Про стан і перспективи розвитку освіти дорослих в Україні // Безпека життєдіяльності. – 2004. – № 11. – с. 3 – 6.
2. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості : Наук. видання / За заг. ред.. С.М. Ніколаєнка, В.В. Тесленка. – К.: Пед. преса, 2007. – 176 с.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
4. Збірник матеріалів з досвіду управлінської діяльності та методичної роботи. До підсумкової колегії Міністерства освіти і науки України. – Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2007. – 140 с.

Резюме

В статті розкриваються содержание и значение введения инновационных технологий с целью оптимизации учебного процесса, а также их роль в росте профессиональной компетентности педагогических работников на курсах повышения квалификации.

Ключевые слова: педагогические работники, учебный процесс, инновационное обучение, формы учебной деятельности, последипломное педагогическое образование, инновация, профессиональная компетенция.

Summary

The article deals with the content and meaning of implementing the innovative techniques aiming to develop the study process and the role of these techniques in improving the professional teaching skills at the in-service teacher training courses.

Key words: pedagogical staff, educational process, innovative teaching, educational activity forms, in-service pedagogical education, innovation, professional competence.

УДК 378

Д.М. Пінчук

ОСОБЛИВОСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена проблемі євроінтеграційних процесів у вищій школі. У роботі зроблено аналіз суперечностей, які є рушійною силою розвитку системи вищої школи. Автором визначені особливості, що пов'язані з євроінтеграційними процесами в умовах входження України у світове освітнє та інформаційне середовище.

Ключові слова: поняття „освіта”, розвивальна і культуротворча домінанта, співпраця закладів освіти, євроінтеграція у вищій школі.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Процеси сучасної глобалізації, що охопили всі сторони життєдіяльності людства, виявляються у загостренні міжнародної конкуренції та інституціональні зміни, пов'язані з необхідністю переосмислення ролі держави та державного сектору в економіці, науці, освіті. У новому суспільному контексті система освіти та її функція не можуть залишатися незмінними і потребують відповідної трансформації. У сучасному суспільстві набуває нового змісту призначення освіти, її масштаби, форми і методи організації та управління освітньою галуззю.

В умовах глобальної інтеграції процесів світового і національного розвитку актуальною є оцінка національного науково-освітнього потенціалу. Особливу увагу необхідно приділити формуванню напрямів реструктуризації системи державного стимулювання науково-освітньої сфери України.

Перехід України в режим інноваційного розвитку суттєво прискорює процеси реформування освіти. Трансформаційні процеси у світі призвели, насамперед, до зміни парадигм в освіті всіх рівнів. У центрі уваги (за всіма концепціями, доктринами, законами про освіту) виступає компетентна, духовна, конкурентноздатна особистість [1].

Важливим компонентом євроінтеграційної стратегії України є її залучення до Болонського процесу. Перед Україною Європейським співтовариством чітко виставлено орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи шляхом приєднання до Болонського процесу, через здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог, через запровадження стандартів освіти за умов інноваційного суспільства, суспільства «знань», формування єдиного освітнього простору держав Європейського Союзу.

Одним із пріоритетів стратегічного розвитку України визнано інтеграцію нашої держави в Європейське співтовариство. За перспективною Програмою розвитку, яка розрахована на десять років, Україна має узгодити та наблизити свої соціально-економічні інституції до стандартів країн ЄС та зробити їх такими, що відповідають загальноєвропейським вимогам. Європейський вибір України зумовлено її геополітичним положенням та спільною історією формування і розвитку європейської культури [2].

Аналіз основних наукових досліджень.

Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти розвинених країн світу свідчить про тяжіння до глобалізації, варіативності, масовості, гуманізації, особистісної орієнтації [7]. Загальні тенденції оновлення системи освіти в Європейському просторі, за даними К.Корсака, є такими: розширення контингенту дітей, охоплених дошкільною підготовкою, і становлення обов'язкової «первинної» освіти; швидке зростання закладів вищої освіти і кількості студентів переважно через сектори вищої освіти; підвищення ролі іноземних мов; інтенсифікація обміну студентами, викладачами, вченими; розробка, порівняння, використання спільних стандартів освіти.

Ці процеси підтримуються інтеграційними тенденціями у розвинених країнах, створенням Європейського Союзу і, отже, єдиного освітнього простору [6].

«Болонський процес», який охоплює країни Європи, передбачає до 2010 р. такі напрями руху вищої освіти країн СНД (у тому числі й України) до конвертації дипломів (кваліфікацій тощо) [5]: розробку нормативних правових актів, що забезпечують реальне фінансування багатоступеневих систем освіти; розробку стандартів вищої освіти; розробку системи «залікових одиниць» (кредитів), яка б давала змогу порівнювати дипломи різних систем освіти; удосконалення моделі багаторівневої системи вищої освіти, що може бути порівнянною з європейською; безперервне оновлення змісту освіти на основі новітніх досягнень культури, науки, техніки у формі стабільного «ядра» і змінюваної периферії; інноваційні зміни технологій навчально-виховного процесу (модульно-рейтингових, «блочних», «кейсових», дистанційних систем, підвищення значущості самостійної роботи, створення зон «вільного розвитку» особистості та індивідуальних програм тощо); підвищення матеріально-фінансової бази освіти [5].

«Триптих» болонського процесу — орієнтація на мобільність студентів (слухачів), конкурентоспроможність і працевлаштування.

Для розуміння важливості приєднання України до стандартів євроосвіти необхідно зрозуміти, що ж таке освіта як поняття. За визначенням, освіта це є стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації й держави, запорука майбутнього, найбільш масштабна і людиноємна сфера суспільства, його політичної, соціально-економічної, культурної й наукової організації. Вона є засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені.

У зв'язку з цим, вища освіта набуває особливого значення на сучасному етапі розвитку українського суспільства. Причиною цього є не лише збільшення удвічі кількості вищих навчальних закладів в Україні, а передусім трансформація сучасної парадигми освіти у змісті, структурі, формах та методах вищої освіти, що забезпечується інноваціями у навчальному, виховному й управлінському процесах.

За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, розпочато практичне реформування галузі на основі прийнятої Урядом Програми "Освіта. Україна XXI століття".

Разом з тим темпи і глибина перетворень не задовольняють повною мірою потреби суспільства, держави й особистості. Актуальною є проблема доступності для всіх громадян якісної освіти. Недостатнім є фінансування галузі. Потребує приведення до стандартів освіта у сільській місцевості. Не створено належних умов для навчання обдарованих дітей та молоді з особливими потребами. Потребують оновлення зміст освіти, необхідно розширити матеріальну базу і кадрове забезпечення. Гостро стоїть питання комп'ютеризації навчально-виховних закладів.

Для реалізації позитивних тенденцій у вищій освіті необхідні умови, в цілому однакові для країн СНД: по-перше, достатнє матеріально-фінансове забезпечення системи освіти (зокрема в ЄСРП на освіту відводилось 6 – 7% ВВП, а зараз у більшості країн СНД забезпечення удвічі зменшилось, в Україні, Молдові, Киргизії, Азербайджані – до 3,6 – 4%; вищу освіту за власний кошт в Україні отримує 40 – 45% студентів, в Киргизії – 75%, лише Республіці Білорусь вдалося зберегти попередні цифри) [9]; по-друге, розробка нових теоретико-методологічних засад навчально-виховного процесу у вищій та післядипломній освіті з опорою на нові парадигми і концепції освіти (зокрема у процесі розробки нової методології стандартів освіти відбувається пошук комплексу компетенцій людини, що навчається, і укрупнення одиниць планових результатів; ці проблеми у світовому вимірі базуються на категоріях «міні», «міді» або «максі»).

XXI століття висуває до освіти нові вимоги. Провідні держави світу освоюють стратегію сталого людського розвитку. Людство помітно змінює орієнтації у бік демократії, піднесення авторитету особистості, культури миру, толерантності й ринкових відносин, утверджує їх як

пріоритети нової світової динаміки. Нагальною потребою і передумовою прогресивного поступу людства є подолання згубних наслідків технократизму і неконтрольованого науково-технічного прогресу. Життя в умовах демократії, ринку, новітніх інформаційних технологій стає невідворотною перспективою. Все це робить своєрідний виклик освіті, зумовлює потребу її радикальної модернізації.

В Україні має стверджуватися стратегія прискороного, випереджувального розвитку освіти і науки, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сутнісних сил особистості, які забезпечують її самоствердження і самореалізацію.

Розвиток освіти є стратегічним ресурсом подолання кризових процесів, покращення людського життя, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені. Освіта і наука є найголовнішими умовами утвердження України на світовому ринку високих технологій [4].

Освіта XXI століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, уміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни. XXI століття – це час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості і культури всього населення набувають вирішального значення для економічного і соціального поступу країни. Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави на найближчі два десятиліття вимагають глибокого оновлення системи освіти, зумовлюють її випереджувальний характер [3].

З відродженням української держави почався новий період в історії українського народу, адже здобувши незалежність, Україна отримала можливість безпосереднього спілкування з іншими державами, стала суб'єктом міжнародного життя, включилася в глобальні процеси.

Інтеграція є магістральним напрямком розвитку європейського континенту, який у третьому тисячолітті визначить ситуацію в самій Європі та її місце в світі. Інтеграція до європейських структур є стратегічною метою України, адже є найкращим способом реалізації національних інтересів побудови економічно розвинутої демократичної держави, зміцнення її позиції у світі.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується відходом від тоталітарної уніфікації і стандартизації педагогічного процесу, інтенсивним переосмисленням цінностей, пошуками нового в теорії та практиці навчання та виховання. Інтенсивне реформування освіти в Україні вимагає наполегливих пошуків трансформування освітньо-виховного процесу на гуманістичних засадах [8].

В Україні, як і у високорозвинених країнах світу, освіта є однією з головних складових загальнолюдських цінностей, тому її відповідність сучасним умовам розглядається передусім з позиції ролі й місця в суспільстві. Стратегічним завданням реформування освіти в Україні є забезпечення пріоритетності розвитку людини, гуманізм, демократизація, пріоритетність суспільних та духовних цінностей. Тому формування концепції національної вищої освіти в Україні має особливу актуальність для нашого суспільства, яке перебуває у процесі глибокої трансформації.

Наприкінці ХХ ст. у нашій державі змінилися духовні та ідеологічні орієнтири, політичний та економічний склад суспільства. Людина дуже боляче переживає ці зміни, нею втрачаються критерії визначення власної цінності і свого місця в суспільстві, державі. У зв'язку з цим важливе значення для держави має вища освіта, яка формує національну еліту, і тому ми повинні усвідомити, що, визначаючи засади світоглядних і професійних позицій, вища освіта програмує вектори майбутнього розвитку українського суспільства.

Мета роботи – розглянути проблеми створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися упродовж усього життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства. Досягнення цієї мети можна віднести до найголовнішої гуманістичної функції освіти, оскільки саме це дозволить сформувати потребу в навчанні впродовж усього життя, інтерес до навчання та постійного самовдосконалювання, забезпечити вільний, рівний доступ до освіти всіх рівнів для всіх верств населення.

Необхідність гуманістичного підходу до освіти було проголошено у Статуті ЮНЕСКО і ще раз підтверджено в Загальній декларації прав людини (1948), у багатьох інших документах міжнародної спільноти, в яких йдеться про права людини, про цілі, завдання і зміст освіти. У цих документах освіта розглядається як невід'ємне право кожної людини, а державам пропонується

забезпечити безумовне гарантування цього права, створення умов для надання кожній людині рівних можливостей у цій сфері. Саме в цьому вбачалася суть гуманістичного підходу до освіти.

Положення гуманізації та гуманітаризації освіти було закладено в головні нормативні документи, які визначили основні напрямки освітньої реформи 90-х років в Україні: Конституція України; державні національні програми „Освіта. Україна XXI століття” та „Діти України”, Закон України „Про освіту”, концепція реформування гуманітарної освіти в Україні і, нарешті, у Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, де гуманістична функція освіти розвивається на основі двоєдиного фундаментального підходу. З одного боку, як необхідність та можливість подолання недоліків старої школи – її знеособлювання, зневаги до суб’єктів навчального процесу, і крім того, – як кардинальна зміна цілеполягання діяльності школи взагалі: не підготовка кваліфікованої робочої сили для задоволення потреб економічного розвитку, а створення всебічних умов для вдоволення потреб людини у самовдосконаленні, у постійному підвищенні рівня своїх знань та культури. З другого боку, гуманістичний підхід розглядається як принципові зміни у змісті навчання, у відмові від технократизму та екологічного невігластва, визнанні пріоритету гуманітарної культури в широкому розумінні слова.

Сучасна вища школа має сприяти розвитку демократичної культури, формуванню, необхідних для проживання у європейському співтоваристві компетентностей, політико-правових і соціально-економічних знань. Пріоритети загальноєвропейської освіти полягають у наданні молодому поколінню знань про спільну європейську спадщину та практичних умінь: адаптуватися до життя і навчання в різних країнах Європи, бути мобільними, соціально здібними, здатними до комунікації і захисту своїх прав [4].

Важливими умовами демократичного суспільства є громадянська освіченість, компетентність, виховання поваги до прав людини, толерантності, уміння знаходити компроміс. Необхідно, щоб громадяни знали свої права та обов’язки, дотримувалися закону, мислили критично і незалежно.

Міністерство освіти і науки України, АПН, а також заклади освіти всіх рівнів мають сприяти міжнародній мобільності учасників навчально-виховного процесу, розвивають підготовку фахівців для зарубіжних країн на компенсаційних засадах, створюють філії ВНЗ України, їх підготовчих факультетів і відділень за кордоном; забезпечують довгострокові відрядження фахівців ВНЗ України за кордон для педагогічної роботи на контрактних засадах; інтенсифікують роботу з випускниками ВНЗ України – громадянами іноземних держав; використовують їх політичний та фінансовий вплив у країнах-постачальниках абітурієнтів для здобуття освіти в Україні, організують для них курсів підвищення кваліфікації в Україні; забезпечують конвертацію за кордоном документів про освіту, що видаються в Україні; проводять міжнародні конференції, симпозіуми і семінари, беруть участь у відповідних заходах за кордоном [2].

Українська освіта є відкритим соціальним інститутом. Вона використовує можливості тих міжнародних інституцій і організацій, які за родом своєї діяльності покликані залучати педагогів, дітей та молодь до формування соціальної компетентності й досвіду в сфері взаєморозуміння, толерантності, побудови спільного європейського дому, культурного різноманіття та водночас збереження власних культурних надбань і культурної спадщини [10].

Через такі організації, як Рада Європи, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та інші, шляхом участі у різних проєктах українська система освіти не лише має отримувати додаткову інформацію щодо шляхів, засобів і методів поширення та поглиблення гуманітарної сфери, а й демонструвати власні здобутки і напрацювання, пошуки та знахідки.

Неприпустимими у сфері міжнародної освітньої співпраці є: ізоляція чи нерівноправний обмін; утвердження неувagi до вивчення і сприйняття зарубіжжя; розповсюдження теорій і поглядів зарубіжних авторів, спрямованих на руйнацію української державності, приниження національної гідності, особистості та загальнолюдських цінностей, а також пропаганда позанаукового знання.

Держава повинна сприяти залученню додаткових ресурсів до створення максимально нових і потужних каналів інформаційного обміну з розвиненими країнами світу, розширенню інформаційної бази національної системи освіти, забезпеченню можливості використання світових банків інформації широким загалом освітян.

Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу має забезпечити входження держави до європейського політичного (в тому числі у сфері зовнішньої політики і політики безпеки), інформаційного, економічного і правового простору. Отримання на цій основі статусу асоційованого члена ЄС є головним зовнішньополітичним пріоритетом України у середньостроковому вимірі і повинно співвідноситися в часі з набуттям повноправного членства в ЄС державами-кандидатами, які мають спільний кордон з Україною.

Культурно–освітній та науково–технічний займають особливе місце, зумовлене потенційною можливістю досягти вагомих успіхів у інтеграційному процесі саме на цих напрямках. Вони охоплюють галузі середньої і вищої освіти, перепідготовку кадрів, науку, культуру, мистецтво, технічну і технологічну сфери.

Інтеграційний процес на відповідних напрямках полягає у впровадженні європейських норм і стандартів у освіті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково–технічних здобутків у ЄС. У кінцевому результаті такі кроки мають спрацювати на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграції до загальноєвропейського інтелектуально–освітнього та науково–технічного середовища.

Стратегічним завданням державної освітньої політики є конкурентний вихід української освіти на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародної співпраці, розширення участі навчальних закладів, педагогів й учителів, учнів, студентів–науковців у проектах міжнародних освітніх організацій та співтовариств.

Держава має сприяти розвитку співпраці закладів освіти на дво– і багатосторонній основі із зарубіжними освітянськими фондами, міжурядовими і неурядовими міжнародними організаціями та установами (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ЄС, Радою Європи), Світовим банком іншими міжнародними донорами [4].

Шляхи вирішення проблеми.

Реалізація зазначених завдань може здійснюватися такими шляхами:

- забезпеченням державного протекціонізму здійснюваних заходів;
- розробкою та реалізацією державної програми підготовки та закріплення кваліфікованих кадрів для здійснення міжнародної співпраці у галузі освіти; забезпечення їх постійного навчання й підвищення кваліфікації;
- упровадженням цільових інноваційних програм, які забезпечать розширення участі України у співпраці на міжнародному ринку освітніх послуг;
- залученням різних джерел фінансової та консультативної підтримки.

Висновки.

Підсумовуючи викладене, необхідно зазначити, що інтеграція освіти України у міжнародний освітній простір базується на таких головних принципах:

- пріоритеті національних інтересів;
 - збереженні й розвитку інтелектуального потенціалу нації;
 - миротворча, людино і культуротворча спрямованість міжнародної співпраці;
 - орієнтація на національні, загальнолюдські фундаментальні цінності;
 - розвивальний, системний і взаємовигідний характер співпраці;
 - толерантність в оцінюванні й сприйнятті будь–якої зарубіжної системи освіти [2].
- Основними шляхами освоєння й використання зарубіжного освітянського досвіду:
- переклад та публікація кращої зарубіжної наукової і навчальної літератури;
 - проведення міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів; участь українських науковців, педагогів та вчителів у відповідних заходах за кордоном;
 - здійснення спільних наукових досліджень, співпраця з міжнародними фондами;
 - усі форми освітніх обмінів, стажування й навчання;
 - запрошення відомих західних науковців та педагогів для читання лекцій у закладах освіти України;
 - стажування українських науковців, педагогів та вчителів у навчальних закладах за кордоном;
 - обмін учнями, студентами, аспірантами та докторантами;
 - виробничо–наукова практика за кордоном.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта України. – 2002. – 26 липня (№17).
2. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір // Затверджено Міністерством освіти і науки України від 31.12.2004.– К., 2004. – 9 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 3.
4. Андрущенко В.П. Освіта в пошуку нових стратегій мислення // Вища освіта України. – 2003.– № 2. – С. 5–7.
5. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы: Науч. издание. – М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2002. – 128 с.

6. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки.– Ніжин, 2002. – С. 40.
7. Гришнова О. Розвиток вищої освіти в Україні: тенденції, проблеми та шляхи їх вирішення // Вища освіта. – 2001.– № 2–3.
8. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О.Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 193с.
9. Лукачев Г.А. Формирование национальных систем образования стран СНГ. // Высшее образование России сегодня.– 2002. – № 10.
10. Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи: Збірник наук. праць. – К.: Вид-во Київського ун-ту ім. Т. Шевченка, 2000. – 510 с.

Резюме

Статья посвящена проблеме евроинтеграционных процессов в высшей школе. В работе проведен анализ противоречий, которые являются движущей силой развития системы высшей школы. Автором определены особенности, которые связаны с евроинтеграционными процессами в условиях вхождения Украины в мировую образовательную и информационную среду.

Ключевые слова: понятие „образование”, развивающая и культурообразующая доминанта, сотрудничество образовательных учреждений, евроинтеграция в высшей школе.

Summary

The article is devoted to the higher education eurointegration process. The analysis of the contradictions as the development factor is made. The peculiarities connected with eurointegration processes in the conditions of Ukraine entering the world education and information surrounding are defined.

Key words: development and culture dominant, educational establishments cooperation, higher education eurointegration.

УДК 374

Л.П. Івашина

ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі розробки та використання механізмів державного управління системою післядипломної педагогічної освіти. У роботі зроблено аналіз суперечностей, які є рушійною силою розвитку системи післядипломної педагогічної освіти. Автором визначені задачі, що пов'язані з удосконаленням механізмів державного управління системою післядипломної педагогічної освіти в умовах входження України в світове освітнє та інформаційне середовище.

Ключові слова: система післядипломної педагогічної освіти, рушійні сили, механізми управління.

На початку ХХІ століття під час актуалізації в Україні державотворення, дослідників і викладачів в галузях економіки, соціології, педагогіки цікавила тема державного управління та удосконалення і обґрунтування потреби впливу державного управління на освіту, бо кожний історичний етап еволюції державного управління характеризується своєю специфікою, особливістю розвитку в залежності від формування певної державності.

Зміна державно–політичного устрою та соціально–економічної структури в Україні, перетворення в сфері державного управління на межі ХХ та ХХІ століть створили принципово нову ситуацію в усіх сферах суспільного життя, в тому числі й у сфері післядипломної педагогічної освіти.

Сучасні політичні та соціально–економічні перетворення в українській державі ставлять нові завдання перед освітньою системою країни та визначають теоретико–методологічне обґрунтування потреби удосконалення державного управління системою післядипломної педагогічної освіти. Рушійними силами розвитку системи післядипломної освіти є суперечності:

– між вимогами щодо задоволення суспільних потреб, які висувуються суспільством, та інтересами, потребами конкретного індивіда;

- між поглибленням і розширенням об'єму освіти (знань, інформації) та темпами їх поновлення й можливістю сучасної системи післядипломної педагогічної освіти якісно забезпечити підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;
- між розширенням людського досвіду та природною обмеженістю можливостей людини щодо опанування ним;
- між вузькопрофесійною замкненістю професійної діяльності фахівця та потребою у всебічному і гармонійному розвитку особистості;
- між формальними методами навчання і потребою засвоєння творчих виховних технологій.

Післядипломна освіта виходить на пріоритетне місце сучасних освітніх систем, оскільки вона забезпечує освіту людини протягом більшої частини її життя. Масштабні вкладення в післядипломну педагогічну освіту повинні забезпечуватися не тільки державою, а здійснюватися при залученні до її фінансування бізнесу і галузей промисловості. Звідси перший суттєвий висновок: для України післядипломна освіта в цілому, і післядипломна педагогічна освіта – як її складова, мають стати самостійною освітньою сферою з власними механізмами фінансування, управління, функціонування та розвитку [2, 72].

Метою статті є удосконалення механізмів державного управління системою післядипломної педагогічної освіти в умовах входження України в світове освітнє та інформаційне середовище.

Досягнення цієї мети передбачає вирішення наступних завдань:

1. Визначити напрямки удосконалення механізмів державного управління системою післядипломної педагогічної освіти в умовах входження України в світове освітнє та інформаційне середовище.

2. Узагальнити досвід надання освітніх послуг та застосування сучасних механізмів державного управління післядипломною педагогічною освітою в розвинених країнах світу.

3. Оцінити роль післядипломної педагогічної освіти у підвищенні конкурентноздатності людини на ринку праці та з'ясувати специфічні особливості сфери післядипломної педагогічної освіти як об'єкта державного управління.

4. Визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати умови та засоби забезпечення удосконалення державної освітньої політики та соціально–економічної безпеки системи післядипломної педагогічної освіти на рівні області.

Об'єкт дослідження – процес державного управління післядипломною педагогічною освітою в Україні в умовах входження України в світове освітнє та інформаційне середовище.

Предмет дослідження – удосконалення організаційного, економічного, фінансового, розпорядчо–правового та інвестиційного механізмів державного управління системою післядипломної педагогічної освіти на рівні області.

Окремі загальні та правові аспекти удосконалення механізмів державного управління, проблеми їх розвитку, сучасний стан досліджують Жебровський Б., Живодьор В., Жук М., Клепко С., Козлова О., Корженко В., Майборода В., Майборода С., Медведєв І., Сорочан Т.

Важливі питання даної проблематики досліджуються в працях деяких закордонних авторів, таких як Вебер М., Тейлор Ф., Файоль А., Маслоу А., Емерсон Г., але в своїх роботах вони не розглядали питання української освітянської практики [3, 45].

Суттєві особливості функціонування системи післядипломної педагогічної освіти на регіональному рівні висвітлюють у своїх публікаціях Бондар В., Владиславлев О., Жерносек І., Маслов В., Онушкін В., Тонконога Г. Управлінські засади в освітянській сфері висвітлено провідними вченими та практиками, такими як Даниленко Л., Сльникова Г., Зайченко О., Карамушка Л., Луговий В., Маслов В., Мельтюхова Н., Одинцова Г., Олійник В.

Разом із тим, дослідження в галузі державного управління в умовах входження України в світове освітнє та інформаційне середовище є недостатнім, більшість питань даної проблематики ще не стали предметом системного, поглибленого аналізу. Зокрема, йдеться про удосконалення механізмів державного управління системою післядипломної педагогічної освіти в умовах входження України в світове освітнє та інформаційне середовище.

Суспільні освітні вимоги, викладені в кваліфікаційних характеристиках, різноманітних документах, програмах, певних освітніх стандартах, здебільшого стають основою складання навчальних планів та програм, підручників, вимог до знань, вмінь та навичок фахівців. Але індивідуальні освітні потреби педагогів не ідентичні суспільним, оскільки знаходяться в колі особистісних інтересів фахівця, його уявлень про свої життєві перспективи, його реальної діяльності та конкретних умов її здійснення [5; 4].

На сучасному етапі розвитку цивілізації для того, щоб бути професіоналом, необхідно в центр своєї діяльності поставити саме професійні інтереси, розвивати й збагачувати свої знання, вміння, навички, якості, здібності та досвід в напрямку професії. А це породжує певну обмеженість, односторонність розвитку особистості [3; 4]. Разом із тим, метою освіти є всебічний та гармонійний розвиток особистості. Отже, ця суперечність рухає розвиток системи післядипломної освіти педагогів у напрямку розвитку й збагачення загальної культури фахівця, його різноманітних здібностей, нахилів, інтересів тощо [1, 8].

На наш погляд, післядипломна педагогічна освіта може бути вдосконалена шляхом оптимізації механізмів державного управління (організаційного, економічного, фінансового, розпорядчо–правового, інвестиційного). Загальнотеоретичною та методологічною базою для сучасних підходів удосконалення вищезгаданих механізмів державного управління є наукові праці вітчизняних та зарубіжних вчених, у яких аналізуються сучасні проблеми освітньої галузі та акцентується увага на системі післядипломної педагогічної освіти [4].

Для розв'язання визначених завдань та досягнення мети дослідження використовується сукупність методів та прийомів наукового пізнання. Дослідження удосконалення механізмів державного управління здійснюється за допомогою аналізу і синтезу, поєднання історичного і сучасного; акцентується увага на теоретичному аналізі джерел, вивченні та узагальненні передового досвіду. В окремих випадках для розв'язання проблем удосконалення механізмів державного управління системою післядипломної педагогічної освіти використовуються методи цілеспрямованого та довільного спостереження, анкетування, моделювання, застосовується філософська, психологічна, педагогічна література [2, 73].

Суттєвим досягненням дослідження є теоретичне обґрунтування удосконалення основних механізмів державного управління (організаційного, економічного, фінансового, розпорядчо–правового, кредитного) системою післядипломної педагогічної освіти, розробка ефективних умов та засобів забезпечення державної освітньої політики та соціально–економічної безпеки в системі післядипломної педагогічної освіти. Складені та апробовані системи оціночних параметрів та критерії ефективності механізмів державного управління системою післядипломної педагогічної освіти. Дістали подальшого розвитку обґрунтування напрямків та засобів удосконалення інституційного, організаційного, соціально–економічного, фінансового, кредитного та розпорядчо–правового механізмів державного управління системою післядипломної педагогічної освіти.

Основні ідеї й висновки розширюють наукові уявлення про механізми державного управління системою післядипломної педагогічної освіти, створюють підґрунтя для подальших наукових розробок. Результати дослідження можуть бути використані органами державного управління, що займаються питаннями державного управління освітою, в розробці науково – методичних рекомендацій та при підготовці фахівців зі спеціальностей «Адміністративний менеджмент», «Управління навчальним закладом». Матеріали можуть бути використані в навчальному процесі для поглиблення теоретико–методологічних засад державного управління системою післядипломної педагогічної освіти.

Основні положення і результати дослідження забезпечено методологічною і теоретичною обґрунтованістю його вихідних позицій, застосування комплексу методів адекватних об'єкту, предмету, меті, гіпотезі та завданням дослідження, узагальнення результатів експериментальної роботи.

Таким чином, можна зробити висновки: зміна парадигми післядипломної педагогічної освіти вимагає переоцінки природи, змісту й ролі освіти в системі продуктивних чинників цивілізаційного розвитку. Адже освіта як суспільний і особистісний феномен не може залишатися осторонь від глобалізованих реалій життя.

Література

1. Даниленко Л. Інноваційні педагогічні технології в закладах освіти / Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 3–4. – С. 6–9.
2. Зайченко О. Зміст підготовки начальників районних управлінь освіти в системі післядипломної педагогічної освіти. / Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 2. – С. 72–73.
3. Клепко С.Ф. Наукова робота і управління знаннями: Навчальний посібник. – Полтава: ПОШО, 2005. – 201 с.
4. Луговий В.І. Управління освітою: Навч. посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління.»–К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 303 с.

5. Медведєв І.А. Державне управління комплексом неперервної професійної освіти. (На прикладі Сумської області): Монографія. – Тростянець: Тростянецька районна друкарня, 2006. – 214 с.

6. Одінцева Г.С., Мельтюхова Н.М. Теорія і історія державного управління. Опорний конспект лекції і методологічні вказівки до проведення практичних занять–Х.: Вид-во ХарПІ УАДУ “Магістр”, 2003. – 136 с.

Резюме

Стаття посвячена проблемі розвитку і використання механізмів державного управління системою післядипломного педагогічного образования. В роботі проаналізовані противоречия, которые являются движущей силой развития системы последипломного педагогического образования в условиях вхождения Украины в мировую образовательную и информационную среду.

Ключевые слова: система последипломного педагогического образования, движущие силы, механизмы управления.

Summary

The article focuses on the problem of the development and using the mechanisms of the state management in the system of in-service teacher education. The analysis of contradictions as the motive forces of the development of the system of in-service teacher education is made in the article. The author determines the tasks of the improvement of the mechanisms of the state management in the state educational system of Ukraine in the conditions of entering the world educational and information surrounding.

Key words: in-service teacher education, motive forces, management mechanisms.

УДК 373

Г.Ф. Сударева

КОГНІТИВНА СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ СУМЩИНИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена проблемі готовності педагогів до здійснення інноваційної діяльності. Розглядається її когнітивна складова. Наводяться та аналізуються дані анкетування слухачів курсів підвищення кваліфікації при Сумському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, які дають можливість оцінити когнітивну складову їх інноваційної діяльності.

Ключові слова: готовність педагога, інноваційна діяльність, когнітивна складова, курси підвищення кваліфікації, освітня політика, компетентність, групово діяльність.

Стратегічне значення освітньої галузі в державотворенні, зміна її парадигми з авторитарної на гуманістичну, особистісно орієнтовану обумовлюють “прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти” [1]. Це можливо за умови розв’язання українською освітою завдання щодо формування “професіонала, здатного до інноваційного типу життя, до сприймання інноваційної культури в цілому” [7]. У цьому контексті проблема підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників з високим та ефективним професіоналізмом, інтелектуальним потенціалом, інноваційним стилем дій і мислення постає головною в модернізації системи освіти.

У наш час навчальні заклади країни одержали право вибору з–поміж існуючих варіантів навчання та виховання і конструювання нових. Пробудженню інноваційної ініціативи педагогів, розкріпаченню педагогічної свідомості сприяють нові нормативні документи стратегічного і законодавчого характеру, а саме Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.) [1], Концепція загальної середньої освіти (12–річна школа) (2001 р.) [2], Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності (2000 р.) [3], Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад (2002 р.) [4], які визначають напрямки сучасних інноваційних процесів, спрямовують освітян на експериментування та випробовування педагогічних нововведень на різних рівнях їх здійснення. Проблемі інноваційної педагогічної діяльності присвячено багато наукових досліджень, в яких формуються загальні засади педагогічної інноватики, відповідних сучасній освітній стратегії [5, 6, 8–10]. Тема використання освітніх інновацій у шкільній практиці є однією з найпопулярніших у педагогічній пресі. Це свідчить про свідоме розуміння освітянами необхідності кардинальних змін в освіті та їх бажання внести свій вклад в інноваційний освітній процес. Однак

включення педагога в інноваційний процес не може бути спонтанним, а потребує від нього професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий стан, який передбачає наявність у педагогів мотиваційно–ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [6].

За структурою готовність до інноваційної діяльності – це складна інтегрована якість особистості, яка включає мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний компоненти. В інноваційних освітніх перетвореннях особливо значущими є теоретичні знання та практична підготовка вчителя до їх здійснення, що складають когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Ця складова готовності педагога до інноваційної діяльності є найважливішою в сучасних умовах впровадження інноваційної освітньої політики, коли кожному педагогу на шляху інноваційних перетворень або моделювання власної педагогічної системи необхідно усвідомлювати власні проблеми в контексті глобальних проблем освіти, визначати свою педагогічну орієнтацію, обирати оптимальні способи розв'язання професійних завдань.

Реалізація когнітивного компонента особистісної готовності педагога до інноваційної діяльності потребує від нього необхідності професійно самовизначитися, тобто усвідомити норми, модель педагогічної системи, оцінити власні можливості. Багато проблем, що постають перед педагогами на шляху до інноваційних перетворень, пов'язані з низькою інноваційною компетентністю. Основою інноваційної компетентності є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій у навчально–виховному процесі. Такі вимоги до сучасного педагога, покликаного до негайного оновлення освіти, повинні відбитися у змісті і методах сучасної професійної підготовки вчителя.

Але перш ніж говорити про проблему підготовки педагогічних працівників до інноваційної діяльності в системі вищої та післядипломної освіти, внесення відповідних змін у навчальні програми цих освітніх закладів, необхідно визначитися, які педагогічні інновації використовуються у навчальних закладах, якою є коректність їх запровадження.

З цією метою нами було розроблено опитувальник, за яким протягом 2006–2007 навчального року ми провели опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, а саме вчителів математики, хімії та біології, географії, історії та права, англійської мови. У ньому взяли участь 120 педагогів різних кваліфікаційних категорій.

До опитувального листа було включено три групи запитань, які відповідають трьом стадіям впровадження педагогічних інновацій: інформаційної, випробувальної та стадії застосування.

Крім того, нас цікавило, з якими педагогічними інноваціями слухачі курсів хотіли б ознайомитися, а також що, на їх думку, перешкоджає використанню сучасних інновацій.

Під час обстеження було застосовано суб'єктивний метод дослідження, який ґрунтується на власній думці педагога про себе в контексті запитання опитувального листа. Одночасно планувалось вивчити вплив курсового підвищення кваліфікації на інноваційну свідомість вчителів. Тому перші виміри було проведено, у вигляді експерименту, на початку навчання, тобто до того, як був прочитаний курс "Педагогічна інноватика", а другі – наприкінці, після виконання навчального плану з цього розділу програми. Як показали результати опитування, респонденти на початковому етапі опитування мали великі труднощі у відповідях з усіх позицій анкети. Це був перший, невтішний висновок: більшість учителів погано орієнтуються в питаннях педагогічних інновацій та інноваційних процесів в освіті України.

Це наштовхнуло на думку про необхідність, по–перше, переглянути зміст програми з педагогічної інноватики і включити до неї питання про найбільш поширені освітні нововведення. По–друге, опитування стали проводити після прочитаного курсу лекцій з педагогічної інноватики й отримали більш широкую інформацію.

У таблиці 1 наведено кількісні показники поінформованості педагогів про педагогічні інновації:

Таблиця 1

Дані опитування про поінформованість педагогів області з педагогічних інновацій

Проінформовані про педагогічні інновації:	з історією	з теорією і методикою	пройшов навчання	бачив	розумію корисність
Технологія групової діяльності	1	4	–	7	6
Інтерактивні технології	–	57	7	33	25
Особистісно орієнтований підхід	5	11	3	8	8
Технологічний підхід	–	2	–	1	1
Моніторинг	–	7	–	12	3
Проектна технологія	2	4	1	3	1
Авторські технології:					
В.Шаталова,	2	–	–	2	2
М.Гузика	–	3	–	–	–
С.Прищепи	–	1	–	3	3
Росток	–	–	–	2	1
Екологія і розвиток	–	–	–	1	1
Разом	10	92	11	74	51

З таблиці видно, що найбільшій кількості учителів області відомо про інтерактивні технології навчання, менше педагогів знають про авторські технології, у тому числі В.Шаталова, М.Гузика, С.Прищепи, а також інноваційні педагогічні системи “Росток”, “Екологія і розвиток”.

Несподівано низькою є обізнаність педагогів про таку інновацію локального характеру, як технологічний підхід до організації навчально–виховного процесу, хоча вона є основою тематичного обліку навчальних досягнень учнів, впровадження якого обов’язкове для кожного вчителя, а також реалізується у нових навчальних програмах для 12–річної школи.

Щодо структури знань учителів про педагогічні інновації, то результати опитування показують наступне: 8% педагогів знайомі з історією окремих інновацій, 77% – з теоретичною і методичною базою їх здійснення, 62% вчителів бачили у практиці роботи своїх колег реалізацію педагогічних інновацій, серед яких найбільш репрезентативними є інтерактивні технології.

Показники таблиці указують на те, що основним шляхом здобуття інформації про педагогічні інновації є, на жаль, не спеціальне навчання, а “бачив у практиці роботи своїх колег”: тільки 11 учителів з 120 (9%) пройшли навчання з інтерактивних, проектних та особистісно орієнтованих технологій.

Опитування про випробування педагогічних інновацій свідчать про те, що більшість педагогів області знаходяться в інноваційному процесі і випробували ті чи інші педагогічні інновації (табл. 2).

Таблиця 2

Дані опитування педагогів області про випробування педагогічних інновацій

Випробували педагогічні інновації:	Кількість педагогів
Технологія групової діяльності	31
Інтерактивні технології	78
Особистісно орієнтований підхід	15
Технологічний підхід	5
Моніторинг	17
Проектна технологія	7
Авторські технології:	
Шаталова	1
Гузика	–
Прищепи	3
Школа Троїцького	1
Росток	–
Екологія і розвиток	–
Інформаційні технології	2
Не випробували	10

Тільки десять вчителів (8%) в цьому процесі не брали участі. Отримані результати знову свідчать про те, що найбільш привабливими для освітян є інтерактивні технології: 65% опитуваних зробили спробу запровадити їх у власну педагогічну діяльність. Наступними педагогічними

інноваціями за кількістю прихильників є технологія групової діяльності, моніторинг, особистісно орієнтований підхід і проектна технологія: їх випробовували 26%, 14%, 12,5% і 6% педагогів відповідно. До групи інновацій, що залишилися поза увагою й апробацією, відносяться авторські педагогічні технології та інноваційні педагогічні системи. Загальна кількість апробованих інновацій дорівнює десяти.

Таблиця 3

Показники щодо опитування педагогів області про застосування педагогічних інновацій

Працюють за педагогічними інноваціями:	Кількість педагогів
Технологія групової діяльності	14
Інтерактивні технології	60
Особистісно орієнтований підхід	15
Технологічний підхід	–
Моніторинг	7
Проектна технологія	4
Авторські технології:	
В. Шаталова	–
М. Гузика	–
С. Прищепи	2
Школа Троїцького	–
Росток	–
Екологія і розвиток	–
Інформаційні технології	–
Не застосовують педагогічні інновації	45

Аналіз даних опитування педпрацівників області про запровадження у своїй діяльності педагогічних інновацій вказує на зменшення переліку нововведень у порівнянні з тими, що їм знайомі, з десяти до шести (табл. 3).

Продовжують працювати за традиційною системою навчання та виховання, не використовуючи ні одну з педагогічних інновацій, 38% учителів, тобто кожен два вчителі з п'яти. Зберігають позицію лідера по кількості своїх прихильників інтерактивні технології: 50% учителів використовують їх систематично. Приблизно по 12% учителів включили у власну педагогічну систему технологію групової діяльності й особистісно орієнтований підхід. Відмічається досить низка частка вчителів, які запроваджують у власній діяльності особистісно орієнтований підхід. Цей показник нижчий за всеукраїнський, що також не відповідає значущості цієї інновації в реформуванні української школи: за даними аналізу освітніх інновацій, що діють у сучасних загальноосвітніх закладах, вагомість цієї інновації складає 26% [9]. У той же час перехід до особистісно орієнтованого навчання і виховання у Національній доктрині розвитку освіти визнаний одним з трьох пріоритетних.

Як цілісну систему навчання лише два педагога впровадили педагогічну технологію С. Прищепи “Поетапна перевірка навчальних досягнень учнів в умовах залікової системи контролю”. Решта авторських педагогічних технологій не знайшла місця в педагогічній діяльності вчителів Сумщини.

У відповідях учителів на запитання “З якими педагогічними інноваціями Ви хотіли би ознайомитися?” можна відмітити два моменти (табл. 4). По–перше, розширилась “географія” інновацій з шести, які використовуються вчителями в практиці їх роботи, до сімнадцяти, які викликають у них інтерес. Серед них з'явилися нововведення як останнього часу, наприклад, “портфоліо”, компетентнісний підхід, інформаційні технології, так й інновації минулих часів, які добре себе зарекомендували. Це лекційно–практична технологія кіровоградського вчителя математики О. Хмура, технологія “Школа “Анналів”, система С. Подмазіна “АЗИМУТ”. По–друге, кількісно змінились професійні інтереси вчителів, що ілюструється збільшенням чисельності вчителів, які бажають удосконалити власні знання з таких інновацій, як моніторинг, технологічний підхід, технологія проектів. Разом з тим третина вчителів з тих, які брали участь в опитуванні, ще не визначились, яка або які педагогічні інновації їм необхідні в справі модернізації власної навчальної системи.

**Дані опитування педагогів області про педагогічні інновації,
з якими вони хотіли б ознайомитися**

Педагогічні інновації, якими цікавляться педагоги області:	Кількість педагогів
Технологія групової діяльності	3
Інтерактивні технології	24
Особистісно орієнтований підхід	4
Технологічний підхід	7
Моніторинг	13
Проектна технологія	12
Портфоліо	23
Компетентнісний підхід	10
Авторські технології: В. Шаталова	–
М. Гузика	1
С. Прищепи	5
Школа “Анналів”	2
Лекційно–практична технологія	1
О. Хмура	
Інноваційні педагогічні системи: Росток	3
АЗІМУТ	1
Екологія і розвиток	–
Інформаційні технології	5
Технології для класів з малим учнівським контингентом	1
Інтегровані уроки	1
Не визначились	40

Це є свідченням того, що курси підвищення кваліфікації при Інституті післядипломної педагогічної освіти інноваційно спрямовані, але ще не надають достатніх знань з теорії і не озброюють слухачів технологією застосування більшості педагогічних інновацій. Це підтверджується і відповідями вчителів на запитання про причини невикористання ними педагогічних інновацій у власному досвіді роботи: 42% респондентів бачать причину у відсутності достатньої інформації про них.

Наведений аналіз результатів опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації дає змогу зробити наступні висновки:

1. Велика частина вчителів, яка брала участь в опитуванні, мають уяву про педагогічні новації, випробовують (90% респондентів) і застосовують (55% респондентів) їх у своїй педагогічній діяльності, але більшість інновацій опанована педагогами без спеціальної підготовки, шляхом спілкування зі своїми колегами, самостійного набуття знань.

2. Найбільш поширеними у практиці роботи вчителів області є інтерактивні технології навчання та виховання. Це пояснюється досконало розробленою методикою їх використання у навчально–виховному процесі провідним спеціалістом у галузі інтерактивного навчання О.І. Пометун та її послідовниками [11,12], великою кількістю публікацій у професійних виданнях, а також найбільшою увагою до них з боку викладачів та методистів Інституту післядипломної освіти, міських і районних методичних служб. У той же час звертає увагу факт низького ступеню запровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання та виховання та деяких інших, які є пріоритетом у процесі переходу до освітньої системи 12–річної школи.

3. Однією з істотних перешкод на шляху впровадження педагогічних інновацій є недостатня поінформованість вчителів про них, відсутність спеціального навчання. Тому важливим і необхідним для Інституту післядипломної освіти є питання узгодження змісту розділів навчальної програми курсів підвищення кваліфікації з педагогічної інноватики і методики викладання окремих шкільних предметів, щоб теоретичні знання слухачів курсів з освітніх інновацій були доведені до рівня інноваційних компетентностей.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33. – С. 2–4
2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Директор школи.– 2002. – №1. – С. 11 – 13.
3. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. / Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч.–Х.: Основа, 2004. – Ч.3. – С. 17–33.
4. Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад. /Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч.–Х.: Основа, 2004.–Ч.3. – С. 35–48.
5. Даниленко Л.І. Теоретичні аспекти освітньої інноватики. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб. наук. праць. – К.: Логос, 2001. – Вип. 5 – С. 5, 8.
6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
7. Кремень В. Освіта України в контексті знаннєвого суспільства // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – №6. – С. 17.
8. Наукові засади інноваційної освітньої діяльності в Україні. – Постметодика, 2004. – №2–3. – С. 11–19.
9. Паламарчук В.Ф. Інновації в сучасній освіті // Завуч. Наша вкладка – 2006. – №4. – С. 2–7.
10. Паламарчук В.Ф. Першооснова педагогічної інноватики. – К.: Освіта України, 2005. – С.196.
11. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2005. – 190 с.
12. Сиротенко Г. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. – Х.: Основа, 2003. – 80 с.

Резюме

Стаття посвячена проблеме готовности педагогов к внедрению инновационной деятельности. Рассматривается её когнитивная составляющая. Приводятся и анализируются данные анкетирования слушателей курсов повышения квалификации при Сумском областном институте последипломного педагогического образования, которые дают возможность оценить когнитивную составляющую их инновационной деятельности.

Ключевые слова: готовность педагога, инновационная деятельность, когнитивная составляющая, курсы повышения квалификации, образовательная политика, компетентность, групповая деятельность.

Summary

The article is devoted to the problem of the teachers readiness for the realization of the innovative activity, its cognitive component is analysed. The questionnaire results of the Sumy In – Service Teachers Training Institute are analyzed and presented in the article.

Key words: teachers readiness, innovative activity, cognitive component, in-service training, educational policy, being competent, group activity.

УДК 378

Н.М. Дмух

СУЧАСНИЙ СТАН ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ДЕРЖАВНО-УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена проблемі розвитку стратегії післядипломної педагогічної освіти в Україні на сучасному етапі. У роботі зроблено аналіз суперечностей, які є рушійною силою розвитку системи післядипломної педагогічної освіти. Автором визначені задачі, що дають змогу з'ясувати специфічні особливості сфери післядипломної педагогічної освіти як об'єкта державного управління.

Ключові слова: післядипломна освіта, педосвіта, стратегія розвитку, специфічні особливості, нормативно-правова база.

На початку ХХІ століття під час актуалізації в Україні державотворення дослідників в галузях економіки, соціології, педагогіки, цікавила тема державного управління та удосконалення й обґрунтування потреби впливу державного управління на освіту, бо кожний історичний етап еволюції державного управління характеризується своєю специфікою, особливістю розвитку в залежності від формування певної державності [10; 2].

За роки незалежності в Україні відбулися складні процеси формування правових, економічних і соціальних засад демократичного суспільства. Подальша розбудова державності передбачає розвиток політичної системи, удосконалення державної участі в економіці, соціальне спрямування державної діяльності та розвиток духовної сфери, активізацію зовнішніх зв'язків. Сильна та дієва влада є щонайпершою умовою успішних перетворень.

Безперечним фактором є те, що успіх будь-яких державних перетворень насамперед залежить від ефективності діяльності управлінського апарату. На цей феномен звертали увагу ще мислителі стародавнього світу. Зокрема, Демокріт учив, що державні справи є найважливішими, а тому рекомендував допускати до управління лише тих, хто має відповідні знання, якості та знає справу. Сократівський ідеал адміністрування означав правління знаючих, тобто ґрунтувався на принципі компетентності в державному управлінні [5; 571].

Багато десятиліть найкращі уми людства зайняті теоретичними та практичними пошуками такого стану суспільства, коли відносини держави і людини були б взаємодоповнюючими початками суспільного життя. Такими вони можуть стати тільки в разі, якщо їх зусилля будуть спрямовані на взаємодію та взаємосприйняття.

Післядипломна педагогічна освіта виходить на пріоритетне місце у сучасних освітніх системах, оскільки вона забезпечує освіту людини протягом більшої частини її життя [5; 573].

Актуальність та соціальна значущість. Для розвитку держави, суспільства проблема системи післядипломної педагогічної освіти як об'єкта державного управління полягає у забезпеченні достатнього рівня наукової та практичної реалізації. Саме це зумовлює вибір проблеми дослідження: – «Сучасний стан післядипломної педагогічної освіти: державно–управлінський аспект».

Об'єкт дослідження – процес державного управління післядипломної педагогічної освіти України в трансформаційних умовах для світового та освітнього середовища.

Предмет дослідження – державно–управлінський аспект в системі післядипломної педагогічної освіти.

Формування **цілей статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні системних основ та стратегії розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні на сучасному етапі.

Відповідно до цілей дослідження поставлено такі задачі:

- проаналізувати стратегію розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні на сучасному етапі;
- оцінити роль післядипломної педагогічної освіти у підвищенні конкурентноздатності людини на ринку праці;
- з'ясувати специфічні особливості сфери післядипломної педагогічної освіти як об'єкта державного управління.

Суттєві особливості функціонування системи післядипломної педагогічної освіти на регіональному рівні висвітлюють у своїх публікаціях Бондар В., Владиславлев О., Жерносек І., Маслов В., Олійник В., Оношкін В., Тонконога В. Управлінські засади в освітянській сфері висвітлено провідними вченими та практиками, такими як Даниленко Л., Єльнікова Г., Зайченко О., Карамушка Л., Луговий В., Маслов В., Мельтюхова Н., Одинцова Г. Окремі загальні та правові аспекти державного управління, проблеми їх розвитку, сучасний стан досліджують Жебровський Б., Живодьор В., Клепко С., Корженко В., Майборода В., Майборода С., Медведєв І., Медведєв А., Сорочан Т. Широкий міждисциплінарний діапазон проблеми зумовив потребу в аналізі наукових праць, в яких характеризується здебільшого українська модель функціонування, стратегія та розвиток системи післядипломної педагогічної освіти в умовах модернізації, та вплив, державного управління.

Післядипломна педагогічна освіта України як складова державної системи освіти функціонує понад 50 років і визначена законодавчо в ст. 10 закону України «Про освіту» як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо–кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Багатоаспектність функцій і завдань післядипломної освіти, що реалізуються відповідними навчальними закладами, актуалізують необхідність визначення концептуальних основ неперервного професійного зростання громадян, постійного оновлення напрямів, змісту і форм навчання відповідно до потреб економічного та соціального розвитку України [11; 21].

Сучасні потреби державотворення, тенденції економічного розвитку суспільства обумовлюють необхідність вирішення низки проблем, серед яких:

- розробка необхідної нормативно–правової бази, що сприятиме функціонуванню і подальшому розвитку системи післядипломної освіти;

- упорядкування та оптимізація мережі навчальних закладів післядипломної освіти шляхом поєднання галузевого принципу організації післядипломної освіти з широкою міжгалузевою і регіональною кооперацією та врахування соціально–економічного розвитку країни;
- забезпечення єдності і дієвості управління та регулювання діяльності всіх елементів системи післядипломної педагогічної освіти;
- визначення професійного післядипломного навчання як обов'язкової невід'ємної складової частини професійної діяльності громадян та забезпечення гарантованих державою умов для такого навчання тощо [3; 5].

Метою післядипломної освіти є задоволення індивідуальних потреб громадян у особистісному та професійному зростанні, а також забезпечення потреб держави в кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати посадові функції [11; 56].

Серед завдань післядипломної освіти, що мають вирішуватись, велику увагу покладають на вдосконалення нормативно–правової бази. Післядипломну освіту слід розглядати не тільки як систему підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих спеціалістів, а й як форму освіти дорослих, виходячи з їх індивідуальних потреб у здобутті певних знань, вироблення навичок і умінь, особистісного і професійного зростання.

Зміст післядипломної освіти визначається на основі вимог суспільства до кадрового забезпечення галузей господарства, до засобів, форм і методів професійної діяльності на основі освітньо–професійних програм відповідного напрямку та включає широкий спектр фахової, соціальної, економічної, правової підготовки фахівців [3; 31].

Освітня діяльність в системі післядипломної освіти може здійснюватись закладами різних форм власності, які можуть створюватися юридичними та фізичними особами у встановленому порядку.

Система управління післядипломною освітою будується відповідно до законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», та поєднує централізовані та децентралізовані форми керівництва фаховим зростанням спеціалістів на рівні *регіонів, областей та районів, відповідно до потреб галузі* [2; 3].

Координуючим центром післядипломної педагогічної освіти є Міністерство освіти і науки України, яке співпрацює в цьому напрямку з усіма галузевими міністерствами та відомствами, Академією наук України та галузевими академіями, а також із мережею недержавних закладів післядипломної освіти. Заклади післядипломної освіти, незалежно від їх статусу, підпорядкування і форм власності повинні забезпечувати якість освіти відповідно до вимог державних стандартів освіти [1; 9].

За статистикою, в інститутах післядипломної педагогічної освіти щорічно підвищують кваліфікацію до 100 000 педагогічних працівників, що становить 20% усього педагогічного персоналу країни, в інших закладах недержавної форми власності – лише 2%.

Система післядипломної педагогічної освіти в Україні налічує 24 регіональних інститути; 2 міських інститути при педагогічних університетах у місті Києві і місті Севастополі, Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти (ЦППО), АПН України, а також 19 факультетів підвищення кваліфікації в педагогічних університетах, 56 громадських організацій і фондів. У цілому в післядипломній освіті на сучасному етапі діє понад 240 установ [9; 64].

Таким чином, однією з особливостей вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти (ППО) є:

- її децентралізація управління, відсутність адміністративної вертикалі, поглиблення демократичних процесів, визнання власного вибору форм організації навчання, освітніх технологій, підтримка інноваційних ініціатив;
- розширення партнерських відносин з іншими країнами щодо розв'язання проблем післядипломної освіти [2; 5];
- актуальність вивчення основ економіки у період інтенсивного високотехнологічного розвитку нашої держави на ринкових засадах;
- унікальність, що полягає у раціональному розподілі функцій між різними закладами післядипломної освіти (спеціалізація).

Однак слід відзначити, що ця особливість ще потребує законодавчого закріплення, зокрема прийняття закону України «Про післядипломну освіту». Особливо привабливою у проекті цього закону є стаття «Про гарантії держави у сфері післядипломної освіти», в якій визначено, що держава

гарантує громадянам України здобуття освіти впродовж життя та забезпечує пріоритетність розвитку післядипломної освіти шляхом:

- фінансування за рахунок державного бюджету державних та комунальних закладів і установ післядипломної освіти;
- створення умов однакового доступу громадян до здобуття післядипломної освіти;
- недопущення скорочення кількості осіб, які навчаються за рахунок державного бюджету;
- надання податкових пільг навчальним закладам і освітнім установам, а також організаціям, що здійснюють керівництво післядипломною освітою;
- надання особам, які навчаються в закладах і установах післядипломної педагогічної освіти, державних стипендій, місць у гуртожитках, цільових кредитів, субсидій та пільг відповідно до чинного законодавства України;
- сприяння створенню і функціонуванню недержавних навчальних закладів, що надають послуги у сфері післядипломної освіти [5; 575].

Висновки. Отже, післядипломна освіта повинна розглядатися як одна із пріоритетних в державі, оскільки вона безпосередньо пов'язана з перспективами економічного розвитку та соціальної стабільності суспільства. З метою її подальшого удосконалення при кабінеті міністрів України створена Міжвідомча координаційна рада з питань післядипломної освіти, що складається з представників міністерства та інших центральних органів виконавчої влади, у підпорядкуванні яких є відповідні заклади. Зміна парадигми післядипломної педагогічної освіти вимагає переоцінки природи, змісту й ролі освіти в системі продуктивних чинників цивілізаційного розвитку. Адже освіта як суспільний і особистісний феномен не може залишатися осторонь від глобальних реалій життя, надто коли державна політика та суспільство вимагають, вірніше, потребують якості надання освітніх послуг відповідно до вимог державного стандарту.

Література

1. Даниленко Л. Інноваційні педагогічні технології в закладах освіти / Імідж сучасного педагога. – 2006 – № 3–4. – С. 6–9.
2. Живодьор В.Ф. Роль інститутів последипломного педагогического образования в становлении государственно–общественного управления школой. / Журнал «Последипломное образование». – № 4. – 2005.
3. Зайченко О. Зміст підготовки начальників районних управлінь освіти в системі післядипломної педагогічної освіти./ Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 2. – С. 72–73.
4. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта України. – 2002. – 26 липня (№17).
5. Клепко С.Ф. Наукова робота і управління знаннями: Навчальний посібник. – Полтава: ПОППО, 2005. – 201 с.
6. Книга методиста: Довідково–методичне видання /Упоряд. Г.М.Ливиненко, О.М.Вернидуб. – Харків: Торсінг плюс, 2006. – 672 с.
7. Луговий В.І. Управління освітою: Навч. посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління». – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 303 с.
8. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг.ред. акад. О.Г.Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 193 с.
9. Майборода В.К. Вища Педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985pp) / За ред.. В.І. Лугового. – К.: Либідь, 1992. – 196 с.
10. І. Михайлик, Н. Мельник, М. Крупка, З. Залога Державне регулювання економіки/ За ред.. Доктора економічних наук професора, академіка АН, вищої школи України І.Р. Михайлика /– Львівський національний університет ім.Франка, Львів: «Українські технології», 1999. – 640 с.
11. Медведєв І.А. Державне управління комплексом неперервної професійної освіти. (На прикладі Сумської області): (Моногр.) – Тростянецька районна друкарня, 2006. – 214 с.
12. Одінцева Г.С., Мельтюхова Н.М. Теорія і історія державного управління. Опорний конспект лекції і методологічні вказівки до проведення практичних занять. – Х.: Вид-во ХарПІ УАДУ «Магістр», 2003. – 136 с.
13. Статут комунального закладу Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Резюме

Стаття посвячена проблемі розвитку стратегії последипломного педагогического последипломного образования в Украине на современном этапе. В работе проанализируем

противоречия, которые являются движущей силой развития системы последипломного педагогического образования. Автором определены задачи, которые позволяют выявить специфические особенности сферы последипломного педагогического образования как объекта государственного управления.

Ключевые слова: последипломное образование, педобразование, стратегия развития, специфические особенности, нормативно-правовая база.

Summary

The article focuses on the problem of the development of the strategy in the system of in-service teacher education in Ukraine nowadays. The analysis of contradictions as the development forces of in-service teacher education is made in the article. The author determines the tasks for finding out the peculiarities of in-service teacher education as the object of the state management.

Key words: in-service training, pedagogical training, development strategy, peculiarities, legislative basis.

УДК 378

С.П. Лабудько

ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ДО ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Стаття присвячена проблемі формування готовності викладача до використання сучасних інформаційно-комунікативних засобів навчання у навчально-виховному процесі. Розглядаються шляхи розв'язання даної проблеми в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Описано можливості одного із засобів інтерактивного навчання – інтерактивної дошки.

Ключові слова: педагогічна майстерність, інформаційно-комунікативні засоби навчання, навчально-виховний процес, інтерактивне навчання, лабораторія, система підвищення кваліфікації медпрацівників.

Реформування освіти в Україні відбувається в умовах бурхливого розвитку інформаційних та комунікаційних технологій. Важливими чинниками сучасного суспільства мають бути не тільки знання та вміння користуватися комп'ютером та іншими джерелами інформації, а й уміння її аналізувати і застосовувати для власного розвитку та повсякденного життя і навчання. Роль інформаційних та комунікаційних технологій у житті молодшої людини та школяра сьогодні є особливо важливою. Сучасна освіта, вищий навчальний заклад та загальноосвітня школа зокрема, ставить за мету не тільки сформувати необхідні вміння та навички у галузі інформаційних технологій, але й надати рівний доступ до них усім учням, забезпечити якісними умовами отримання інформації як головної основоположної умови “для довіри, відповідності, мобільності, сумісності та привабливості в Європейському просторі вищої освіти” [4].

Для розв'язання поставленого завдання необхідно “істотно зміцнити навчально-матеріальну базу, здійснити комп'ютеризацію навчальних закладів, впровадити інформаційні технології” [5]. Виконується комплексна програма забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін, яка була розроблена Міністерством освіти і науки України у 2004 р. та затверджена постановою Кабінету Міністрів України 13 липня 2004 р. № 905. Програма розрахована на 7 років – з 2005 по 2011 рік.

Зрозуміло, що без висококваліфікованих та підготовлених педагогічних кадрів розв'язати питання комп'ютеризації та інформатизації навчально-виховного процесу неможливо. В зв'язку з цим від педагога вимагається глибоке переосмислення функцій своєї педагогічної діяльності, перш за все в галузі застосування сучасних засобів навчання та навчального обладнання, запровадження освітніх інновацій та інтерактивних інформаційних технологій.

Мета даної статті – показати один із можливих варіантів вирішення даної проблеми в системі післядипломної педагогічної освіти, а саме: підготувати вчителя до використання сучасних інтерактивних інформаційно-комунікативних засобів навчання.

Аналіз та спостереження за роботою педагога показують, що відбуваються великі зміни у професійній діяльності вчителя, розширюються його функції. Крім основної функції – організації

навчально–виховного процесу – вчитель залучається до експериментальної, дослідницької та інноваційної діяльності. Вчителі загальноосвітніх шкіл беруть участь у апробації навчальних посібників, підручників, електронних засобів навчання; рецензують рукописи підручників та навчальних посібників для 12–річної школи; складають програми факультативів та спецкурсів; апробують та рецензують сучасне технічне обладнання. Все це вимагає від учителя глибокої підготовки та специфічних знань.

У зв'язку з розширенням кола завдань, які розв'язує сьогодні вчитель, у нього виникають значні труднощі методичного, інформаційного, технологічного, програмного, апаратного, організаційного і т.п. характеру, властиві для процесу переносу досягнень науково–технічного прогресу в навчальний процес, в навчальне приладобудування, в систему навчальних експериментів. Подолання цих труднощів супроводжується новаціями педагогічного й технічного характеру, приводить до відчутного оновлення та модернізації як комплектів навчального обладнання, так і методики й техніки його використання.

Життя змушує досвідченого педагога з великим багажем знань і досвідом роботи знову сісти за навчання. “Навчання протягом усього життя – невід'ємний елемент європейського простору вищої освіти” [4].

Допомогти педагогу в деякій мірі подолати ці труднощі та підготувати його до роботи в нових умовах покликана Лабораторія інноваційних технологій та сучасного навчального обладнання (далі – Лабораторія) Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, яка створена у 2006 році. Головною метою Лабораторії є впровадження інноваційних технологій та сучасних засобів навчання в навчально–виховний процес та надання методичної допомоги педагогам, які втілюють у життя освітні інновації та інформаційні технології.

Пріоритетними завданнями Лабораторії є координація роботи педагогів області по апробації та впровадженню в навчально–виховний процес сучасного навчального обладнання з природничо–математичних та технологічних дисциплін та забезпечення наукового, методичного та практичного консультування учасників обласного пілотного проекту “Впровадження сучасних навчальних приладів і обладнання німецької фірми «PHYWE SYSTEME» у загальноосвітніх школах Сумської області”. Цей експеримент проводиться за рекомендацією експертної комісії Інституту засобів навчання Академії педагогічних наук України з метою модернізації і оновлення парку навчальних приладів і обладнання з природничо–математичних дисциплін у загальноосвітніх закладах області та прискорення впровадження в навчальний процес сучасних засобів навчання.

Науково–педагогічні працівники лабораторії також надають методичну допомогу вчителям, які беруть участь у Всеукраїнському експерименті по впровадженню в навчально–виховний процес сучасних технічних засобів навчання та навчального обладнання в рамках згаданої комплексної програми забезпечення загальноосвітніх, професійно–технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо–математичних і технологічних дисциплін, на виконання якої було розроблено декілька пілотних проектів, у тому числі проведення експерименту з апробації та адаптації навчального обладнання закордонних виробників у десяти загальноосвітніх школах Сумської області.

Завершився перший етап обласного пілотного проекту – пройшла апробація сучасного навчального обладнання для кабінетів фізики загальноосвітніх шкіл. На стадії завершення перебуває апробація сучасного навчального обладнання для кабінетів біології та хімії.

У рамках проекту було проведено декілька інструктивно–методичних семінарів для вчителів природничо–математичного циклу загальноосвітніх шкіл області на базі Сумських спеціалізованих шкіл I–III ступенів №2 ім. Д.Косаренка та №10 ім. О.Бутка, а також заняття школи педагогічної майстерності для викладачів фізики професійно–технічних закладів і вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації на базі Сумського хіміко–технологічного ліцею. Викладачі та вчителі мали змогу познайомитися з новим навчальним обладнанням кабінетів фізики та з методикою застосування сучасних інтерактивних інформаційно–комунікативних засобів навчання, зокрема інтерактивної дошки.

Наступним кроком у роботі лабораторії буде створення методичних посібників по використанню сучасного технічного обладнання, а також розробка та впровадження в навчальний процес у системі післядипломної педагогічної освіти спецкурсу з робочою назвою «Інформаційні технології в освіті» для вчителів загальноосвітніх шкіл та викладачів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації.

Сучасні технічні засоби навчання дають можливість створити інтерактивне середовище, яке набуває відкритого характеру, адже у такому середовищі передбачається не лише робота одного

учня, а спілкування групи учнів та вчителів. До таких інтерактивних систем відносяться інтерактивні дошки, які все більше використовуються у навчально-виховному процесі.

Робота з інтерактивними дошками суттєво допомагає в навчанні. Опитування учнів та спостереження за їх роботою на уроках із застосуванням інтерактивних дошок, проведене науковими працівниками Лабораторії, свідчить, що значно зростає зацікавленість учнів предметом, активізується пізнавальна діяльність, покращується відвідування занять, полегшується засвоєння матеріалу.

Інтерактивні дошки серії TS (Touch Sensitive) найбільше відповідають умовам української школи. Вони надійні, не потребують додаткових пристроїв і спеціального технічного обслуговування. Керувати дошкою і навчальним процесом можна як безпосередньо з дошки, так і за допомогою спеціального пульта дистанційного керування, який дозволяє викладачеві вільно рухатися по класу або по лекційній аудиторії і держати в полі зору всіх учнів.

Інтерактивні дошки можна використовувати як у великих лекційних аудиторіях, так і в малих групах. З їх використанням дуже урізноманітнюється процес навчання: викладач може читати лекцію, використовуючи одночасно текст, відео та аудіо матеріали, ресурси Інтернету тощо. Писати, робити помітки можна поверх усіх документів, діаграм, малюнків, вебсторінок. Будь-яку інформацію, яка відображена на інтерактивній дошці, можна роздрукувати, зберегти, відправити електронною поштою або помістити на сайт.

Апаратне забезпечення для інтерактивної дошки складається власне з самої дошки, мультимедійного проектора, комп'ютера, гучномовця та деякого додаткового обладнання. Дошка комплектується програмним забезпеченням.

Навчання за допомогою інтерактивних дошок суттєво відрізняється від традиційного навчання. Робота з інтерактивною дошкою робить будь-який урок динамічним, завдяки чому вже на перших хвилинах заняття зростає увага учнів та їх зацікавленість навчальним матеріалом. Але слід пам'ятати, що ефективність використання сучасного обладнання, в тому числі й інтерактивної дошки, залежить від самого вчителя, від його майстерності, від того, як він застосовує ті чи інші можливості обладнання.

Уведення згаданого курсу в навчальний процес для слухачів факультету підвищення кваліфікації Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти допоможе підготувати вчителів області до активного використання сучасних засобів навчання та побудувати навчально-виховний процес на основі використання інтерактивних інформаційних технологій.

Основна мета даного курсу – формування педагогічно доречних компетентнісних умінь викладачів і вчителів щодо методики використання нових інформаційних, комунікативних та інтерактивних технологій, у створенні та розвитку ефективного навчального середовища.

Для досягнення поставленої мети в спецкурсі мають бути вирішені наступні задачі:

1. Формування у слухачів уявлень про існуючі та перспективні освітні інформаційні технології.
2. Знайомство з можливостями апаратного та програмного забезпечення для побудови курсів з використанням інтерактивних засобів навчання.
3. Знайомство зі специфікою та досвідом розробки навчально-методичних комплексів в умовах використання нових інформаційних інтерактивних технологій.
4. Засвоєння слухачами практичних навичок роботи з інтерактивним комплексом.
5. Формування у слухачів нової культури педагогічного мислення.

Програма спецкурсу повинна передбачати активний режим роботи слухачів. Для цього необхідно створити навчальну аудиторію, оснащену комп'ютерною технікою та інтерактивною дошкою з необхідним програмно-апаратним забезпеченням.

Такий спецкурс допоможе викладачеві адаптуватись до нових умов організації навчально-виховного процесу, сформувати уміння і навички роботи з новим обладнанням, засвоїти методику використання інтерактивних засобів навчання.

У даній статті піднімається проблема про готовність до використання сучасних засобів навчання учителя або викладача, який закінчив вищий навчальний заклад. Але не менш важливою є проблема готовності випускника педагогічного університету до використання сучасних технічних засобів навчання. Тому подібний спецкурс має знайти своє чільне місце у навчальному плані всіх спеціальностей педагогічного університету.

Спостереження та дослідження процесу інтеграції вітчизняної освіти в європейський освітній простір дають підставу стверджувати, що цей процес складний і тривалий, але незворотній. Для його здійснення необхідно насамперед сформувати у викладачів нове педагогічне мислення та підготувати його до впровадження інновацій у навчально-виховний процес.

Література

1. Гуржій А.М., Орлова І.В., Шут М.І., Самсонов В.В. Засоби навчання загальноосвітніх навчальних закладів (теоретико–методологічні основи): Навч. посібник. – К.: НМЦ засобів навчання, 2001. – 95 с.
2. Гуржій А.М., Орлова І.В., Шут М.І., Самсонов В.В. Система педагогічних вимог до засобів навчання: Навч. посібник. – К.: НМЦ засобів навчання, 1991. – 131 с.
3. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. / Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Дончук В.Д. – К.: Знання України, 2006 – 440 с.
4. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К., 2003. – 200 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33. – С. 2–4.

Резюме

Статья посвящена проблеме формирования готовности преподавателя к использованию современных информационно–коммуникационных средств обучения в учебно–воспитательном процессе. Рассматриваются пути решения данной проблемы в системе повышения квалификации педагогических работников. Описаны возможности одного из средств интерактивного обучения – интерактивной доски.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, информационно–коммуникативные средства общения, учебно–воспитательный процесс, интерактивное обучение, лаборатория, система повышения квалификации педработников.

Summary

The article deals with the teacher training problem of modern informative and communicative techniques usage at the educational process. Ways of solving the problem through teacher skill improvement is discussed. The possibilities of one of the interactive educational means – interactive board are described.

Key words: teaching skills, educational process, interactive education, laboratory, interactive board.

УДК 378

О.І. Огієнко

СКАНДИНАВСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

У статті аналізується скандинавський досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих, виявляються та обґрунтовуються основні підходи, провідні характеристики системи підготовки, які забезпечують її ефективність.

Ключові слова: андрагоги, діапазон компетентностей, педагог для дорослих, магістерські програми, їх зміст і структура, модератор, тренер.

На початку ХХІ століття одним з головних аспектів соціальної політики сучасної держави стає реформування освіти, яке спрямоване на усунення невідповідності системи освіти об'єктивним вимогам сучасної епохи та реалізації нової парадигми освіти – освіти впродовж життя, в контексті якої особливого значення набувають теоретичні та практичні підходи до організації освіти дорослих. Саме освіта дорослих відкриває шлях до входження та адаптації людини у сучасному високотехнологічному суспільстві, відіграє провідну роль у забезпеченні інтелектуального потенціалу суспільства та збереженні культурної самобутності країни, стає важливим механізмом конкурентоспроможності держави. Безперечним є взаємозв'язок між ефективністю функціонування системи освіти та рівнем сформованості професійної компетентності вчителя. Причому, підготовка вчителя здійснюється окремо для роботи у початкових класах та для викладання певних предметів у середніх та старших класах загальноосвітньої школи, приділяється відповідна увага підготовці педагогів вищої школи. Це й не дивно, оскільки форми, методи, зміст та технології навчання є досить різними у відповідності до вікових особливостей людини. Проте, у нашій країні до сьогоднішнього дня вважалося, що педагог освіти дорослих не потребує окремої підготовки та, взагалі, заперечувалося виділення андрагогіки – науки про освіту дорослої людини, в окрему галузь знань.

Разом з тим, у процесі навчання дорослих відбувається докорінна зміна ролі педагога, вимог до його професійної компетентності.

Зарубіжні країни мають певний досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих, а створення єдиного освітнього європейського простору та спільність педагогічних цілей та завдань, схожість проблем, які постають перед системою освіти дорослих різних країн, зумовлюють актуальність поглибленого вивчення та узагальнення досвіду європейських країн.

У цьому контексті становить інтерес скандинавський досвід щодо організації професійної підготовки вчителів-андрагогів, оскільки цій проблемі та проблемі освіти дорослих взагалі в цих країнах приділяється особлива увага як з боку держави, так й суспільства.

Теоретичному осмисленню різних аспектів проблем підготовки вчителя у високорозвинутих країнах присвятили свої дослідження такі вчені, як Т.С.Кошманова, М.Ю.Красовицький, Р.М. Роман (США), Н.В. Абашкіна, Т.І. Вакулєнко, В.А.Гаманюк, (Німеччина), Ю.В. Кіщенко, А.В. Парінов, Н.П. Яцишин (Велика Британія), Н.Ю.Вишневецька, О.В.Ємельянова, Н.В.Макарова (Норвегія), Н.М.Лавриченко, М.П.Лещенко, Л.П.Пуховська, О.В.Сухомлинська, І.Г.Тараненко (на матеріалах декількох країн) та ін.

Наукові дослідження стосовно розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах проводилися О.М.Котляковою (Канада), І.О.Беюл, О.Ю. Хахубія (США), Антоною, С.М.Коваленко (Англія), Л.В.Ведерниковою (Франція).

Особливо вагомими у дослідженні проблем підготовки педагогів для системи освіти дорослих є праці з андрагогіки (С.Г.Вершловський, М.Т.Громкова, А.В.Даринський, С.І.Змієв, Ю.В.Укке, М.Ноулз, Ф.Пеглер, Р.Сміт, П.Джарвіс, Л.Турос та ін.).

Проте проблема професійної підготовки вчителів для навчання дорослих у Скандинавії не була предметом системного вивчення й окремого аналізу. Тому метою нашої статті стало вивчення та узагальнення скандинавського досвіду щодо підготовки педагогів для системи освіти дорослих. Основними завданнями, які вирішувалися у статті є:

- визначити стан підготовки педагогів дорослих у розвинених країнах Європи;
- проаналізувати основні підходи до організації підготовки андрагогів у скандинавських країнах;
- виявити провідні характеристики системи підготовки педагогів дорослих на основі аналізу змісту навчальних програм Датського інституту освіти та Шведського університету Лінчопінга;
- визначитися з можливістю застосування скандинавського досвіду при розбудові системи підготовки педагогів для освіти дорослих в Україні.

Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що освіта дорослих у європейських країнах інтенсивно розвивається, але проблемі підготовки педагогів для цієї галузі не приділяється відповідна увага. Навіть термін „педагог дорослих” („adult educator”) не є загальноновизнаним [6]. На 5-тій Міжнародній конференції з освіти дорослих у Гамбурзі у 1997 року зазначалось, що статус педагога дорослих є однією з „забутих ключових проблем”, що чекають свого негайного вирішення та підкреслювалося, що ефективність цієї галузі освіти залежить від підготовки „добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів дорослих” [3].

Зрозуміло, що ті, хто навчає дорослу людину потребують специфічного діапазону компетентностей, які базуються на знаннях психології, фізіології, андрагогіки тощо. Особливістю та складністю їх роботи є те, що вони працюють у широкому різноманітті організаційних та соціальних контекстів, одночасно організуючи, викладаючи та підтримуючи дорослих у їх діяльності та навчанні. Досить серйозною проблемою є те, що не кожний, хто навчає та працює з дорослими людьми, відчуває себе та сприймається як педагог дорослих. Наприклад, лікарі чи керівники профспілок навряд чи вважають себе такими. Проте певні компетентності педагога дорослих їм вкрай необхідні.

На визнання статусу „педагог дорослих” та організацію їх підготовки впливають багато факторів: соціально-економічний розвиток країни, відношення суспільства до освіти дорослих, різноманіття політичних, економічних та соціальних систем та структур, перехід до реалізації концепції освіти впродовж життя. Їх можна розглядати рушійними силами, які зумовлюють потребу у підготовці андрагогічного персоналу.

Якщо до другої половини ХХ століття освіта дорослих у більшості країн була пов'язана з набуттям грамотності дорослими людьми, то сьогодні на фоні збільшення наукових знань та швидкого розвитку технологій вона охоплює різноманітну освітню діяльність людини, посилюючи потребу у професійній підготовці педагогів дорослих. Водночас, розвиток андрагогічних знань та досягнення у суміжних науках (психологія, соціологія, економіка та ін.) відкрили можливість до

більш ґрунтовної підготовки професіонала у галузі освіти дорослих. Проте, більшість тих, хто працює педагогом дорослих вже має певну педагогічну освіту, тому „перший крок у процесі професіоналізації на цю спеціальність вони вже пройшли” [Wilensky]. Звідси розуміння деякими дослідниками професії педагога дорослих як „напівпрофесії” та орієнтація при їх підготовки на практико-орієнтований зміст освіти з дуже незначною теоретичною складовою [4].

Для розуміння наявності професійної підготовки персоналу, його завдань та обов’язків у системі освіти дорослих у нагоді стане „піраміда андрагогічного персоналу”, яка була розроблена Хоулом у 1956 році. У відповідності з нею андрагогічний персонал поділяється на три групи:

- перша група, найбільша, яка знаходиться в основі піраміди і, яку складають, головним чином, волонтери;
- друга група, до якої входить персонал, який має постійні робочі місця, займає центральну частину піраміди;
- третя група знаходить на вершині піраміди та складається з людей, які мають професійну освіту [6].

Спираючись на проведенні дослідження, вважаємо, що „піраміда у багатьох розвинених країнах, у скандинавських, зокрема, втрачає свою „форму”, оскільки зменшується кількість першої групи за рахунок збільшення останньої. Тому, на нашу думку, доречно було б казати сьогодні про перетворення „піраміди андрагогічного персоналу” на „зрізану піраміду”, у якій верхня основа постійно збільшується.

У скандинавських країнах підготовка педагогів дорослих (андрагогів) тісно пов’язана з розвитком системи освіти дорослих, яка має тривалу історію та будується на концепції видатного датського філософа, письменника та педагога Ніколая Фредерика Северина Грундтвіга (1783–1872), в основі якої лежить ідея „Folkeoplysning” – датське поняття, яке важко перекласти на будь-яку мову. Воно означає все, що пов’язано з народом (folk – народ, нація, люди), включаючи культуру, історію, цінності тощо. Саме вона зумовила специфічність та самотність структурних та змістових особливостей системи освіти дорослих, яка включає:

– загальну базову та середню освіту дорослих, що реалізується через програми муніципальних навчальних центрів, що зорієнтовані на дорослих, які не закінчили базову школу чи не отримали середню освіту; навчальні курси Національної служби освіти для іммігрантів (Швеція); дистанційні навчальні курси, які пропонує Національне управління гнучкого навчання (National Agency for Flexible Learning) (Швеція); загальноосвітні програми, які надаються Народними вищими школами та навчальними асоціаціями;

– професійну освіту дорослих: вищу освіту, додаткову професійну освіту, підвищення кваліфікації, курси професійного перенавчання, що зорієнтовані на потреби ринку праці. Така освіта надаються у муніципальних закладах освіти дорослих, університетах та вищих школах, навчальних центрах та закладах додаткової освіти, народними вищими школами;

– неформальна (недержавна, ліберальна, вільна) освіта дорослих орієнтована, перш за все, на посилення та розвиток демократії, стимулювання громадян до участі у житті суспільства, усунення нерівності у доступу до освіти. Вона здійснюється у навчальних гуртках, народних вищих школах та навчальних асоціаціях [1].

Зрозуміло, що при такій розгалуженій системі освіти дорослих повинна бути задіяна велика кількість педагогів, причому вимоги до їх компетентності досить різні в залежності від завдань, змісту освіти та типу навчального закладу. Так, наприклад, для педагогів муніципальних закладів освіти дорослих достатньо мати диплом про педагогічну освіту та кваліфікацію шкільного вчителя. Для організації навчання на робочому місці чи підвищення кваліфікації основними вимогами до викладача є високий рівень як теоретичної підготовки, так й наявність практичного досвіду у відповідній професійній сфері. Тому, навчальні заклади, які готують вчителів починають вводити у навчальні програми курси (зазвичай це курси за вибором студентів), які спрямовані на забезпечення андрагогічної підготовки майбутніх вчителів. Крім того, під час вивчення обов’язкового курсу „Теорія освіти” значна увага приділяється визначенню особливостей навчання дорослої людини.

Важливість та необхідність підготовки педагогів дорослих спонукала до створення Датського університету освіти, який пропонує три магістерські програми: магістр у неперервної освіті (MLL), магістр в освіті дорослих (MAE), магістр у розвитку людських ресурсів (MHRD), які розраховані на два роки при неповному та на один рік при повному робочому тижні. Зміст навчання структурований у чотирьох модулях. Перші три модуля зорієнтовані на теоретичну підготовку: перший включає вивчення психології дорослої людини, особливості навчання тощо, другий – особливості навчання на робочому місці, третій спрямований на розвиток компетентностей, їх визначення у соціологічному та

політичному контекстах. Четвертий модуль магістерської програми передбачає роботу над особистим проектом з вибраної проблеми. Після кожного модуля студенти здають письмовий чи усний екзамен. Повна програма включає 60 кредитів (15 на кожний модуль) [4].

Зміст магістерських програм постійно корегується у відповідності з вимогами ринку. Для цього створено консультативну групу, до якої входять представники різних організацій та підприємств.

Випускники цих програм здебільшого працюють у структурах професійної освіти дорослих, але у скандинавських країнах, як не в яких інших, розвинена неформальна освіта дорослих, заклади якою теж потребують фахівців у галузі освіти дорослих. Перш за все це вищі народні школи, яких у Швеції нараховується майже 150, у Данії – 79, у Норвегії – 77, діяльність яких реалізується у двох напрямках. Перший орієнтується на розвиток демократії, залучення громадян до участі у розвитку суспільства, створення умов для їх саморозвитку та самореалізації. Відповідно до нього вищі народні школи пропонують багато спеціалізованих курсів різного спрямування, наприклад, курси з мистецтва, живопису, музики, журналістики, іноземної мови, екології, здорового образу життя тощо, та програм, які забезпечують підготовку лідерів громадських організацій, керівників театральних студій тощо.

Другий напрямок діяльності НВШ – загальноосвітні курси для людей, які не здобули загальну середню освіту. Вони мають можливість вибрати певні дисципліни природничо-наукового чи гуманітарного циклу та підготуватися до подальшого навчання.

Під час влаштування на роботу до претендента на посаду педагога дорослих висуваються дві основні вимоги, якщо він не має диплома вчителя вищих народних шкіл: необхідно володіти глибокими предметними знання та мати спеціальну педагогічну підготовку, яка підтверджується академічним дипломом чи мати великим досвідом практичної діяльності у неформальній освіті [1].

Кожен педагог дорослих повинен бути здатним виконувати декілька „ролей”: наставника, вчителя, модератора (провідника, лідера) та тренера. Тому професійний та особистий розвиток педагога дорослих тісно взаємозв'язаний та взаємозумовлений.

Кожна роль вирішує певні освітні завдання. Роль наставника передбачає пошук та заохочування внутрішньої мотивацію тих, хто навчається через знайомство їх з новими можливостями розвитку та перспективами діяльності, орієнтування дорослих людей на включення у діяльність не тільки задля досягнення кінцевих цілей, але й ради самого процесу.

Бути вчителем означає, що людина веде себе як експерт, як посередник у передачі знань. Головне завдання – створити позитивне середовище навчання, підтримуючи формування навичок самоосвіти та прагнення навчатися впродовж життя.

Модератор (провідник, лідер) – це людина, яка керує динамікою групи та допомагає кожному знайти свою роль та місце у мікросоціумі.

Роль тренера спрямована на формування особистості, стимулюючи та формуючи необхідні навички для самореалізації.

Зрозуміло, що поєднувати ці ролі дуже важко, але необхідно, оскільки потреби та індивідуальні особливості дорослих, які навчаються дуже різні. Тому педагог повинен бути дуже гнучким у виборі чи зміні своєї ролі, що має визначальний вплив на ефективність освіти дорослих та зумовлює необхідність спеціальної підготовки педагогів дорослих для вищих народних шкіл.

Вперше спеціальні курси з підготовки педагогів вищих народних шкіл були відкриті у 1970 році при університеті шведського міста Лінчопінга (Teacher training program in the Central for Adult Education at the University of Linköping). Сьогодні це повноцінна академічна програма, обсягом 40 кредитів та тривалістю один рік. Після її закінчення видається диплом педагога вищих народних шкіл. Кожен рік цю програму закінчують 75 чоловік [5].

Подібні програми пропонують, наприклад, Гетеборзький народний університет (дистанційна освіта), університетський коледж в Орхусі, національний інститут освіти дорослих у Норвегії та ін.

Провідною метою навчання на таких курсах є формування педагогічних компетентностей та стимулювання особистісного розвитку, що забезпечить підготовку до виконання різних професійних завдань у галузі неформальної освіти. Зазначимо, що студентам надається можливість вибрати певну спеціалізацію за такими напрямками: культура, комунікація та СМІ; природа; суспільство та людина; мова.

У відповідності з Актом про Вищу освіту від 1996 року (розділ 2, параграф 13) необхідні знання та навички педагога дорослих у неформальній освіті повинні включати:

– знання цілей неформальної освіти, що визначаються суспільством при участі вищих народних шкіл та інших організацій;

- цілісне уявлення про стратегії розвитку особистості та розуміння культурних та соціальних завдань неформальної освіти дорослих;
- знання наукових теорій та концепцій та вміння використовувати їх у практичній діяльності;
- навички лідерства, здатність надавати допомогу окремим людям та групам у створенні особистих „освітніх траєкторій”;
- навички співпраці та роботи у команді;
- комунікативні навички;
- навички роботи з ІТ– технологіями;
- навички творчого та критичного підходу до різних джерел інформації [2].

Таким чином, зміст навчання майбутнього педагога дорослих повинен бути спрямований як на формування наукового знання, розуміння сутності неформальної освіти, так й на оволодіння дослідницькими навичками та дидактичною компетентністю. Тому, навчання майбутніх андрагогів базується на поєднанні фундаментальної теоретичної підготовки, яка забезпечується університетом та набуттям практичних навичок у вищих народних школах, де студенти проходять практику.

Цікавим є відбір змісту теоретичної складової підготовки андрагога, що складається з декількох модулів, вивчення яких закінчується написанням рефлексивного письмового звіту та складанням екзамену [5].

Перший модуль присвячений усвідомленню феномена неформальної освіти як соціального явища та місцевій дійсності. До нього включено вивчення історії та філософії освіти дорослих, аналіз різних форм та напрямків діяльності, специфіка регіональних та місцевих завдань.

Другий модуль – „Знання, навчання та освіта” – розкриває ключові поняття та процеси педагогічної діяльності, що дає можливість дослідити взаємозв'язок між різними теоріями, сконцентруватися на пошуку зв'язків різних інтерпретації та їх використання у практичній діяльності.

Зміст двох модулів дозволяє структурувати одержані знання, зв'язати їх з практикою та складає основу для подальшого розвитку педагогічних, методичних та лідерських компетентностей.

Третій модуль („Учіння дорослих”) передбачає набуття студентами знань стосовно особливостей навчання дорослих та засвоєння методології проведення досліджень з даної проблеми. Особлива увага приділяється розумінню концепцій „освіта впродовж життя”, „суспільство, яке засноване на знаннях”, „навчання на основі досвіду” тощо.

Четвертий модуль – „педагог вищої народної школи як професіонал” – дозволяє усвідомити студентам різноманітність професійних завдань, специфіку професійних ролей, варіативність вирішення професійних проблем. Навчання за цим модулем відбувається, головним чином, у вищих народних школах при підтримки ментора. Студенти мають можливість як застосувати набуті знання та навички на практиці, так й розробити власну стратегію, яку він зможе використовувати у подальшій професійній діяльності.

Цікаво, що після завершення цього модуля студенти пишуть рефлексивний звіт, який водночас є дипломною роботою, на тему: „Чим є для мене моя робота, моя професія”.

Таким чином, аналіз скандинавського досвіду підготовки андрагогів дозволив зробити такі висновки:

1. У зв'язку з інтенсивним розвитком освіти дорослих у сучасному суспільстві, який зумовлюється соціально–економічними, соціокультурними, політичними та демографічними факторами, проблема професійної підготовки педагогів дорослих стає міжнародною проблемою, яка потребує негайного вирішення.

2. Система підготовки андрагогів у скандинавських країнах, яка ведеться, починаючи з 1970 року є дуже динамічною та ефективною системою, що швидко та адекватно реагує на потреби суспільства, економіки та особистості. Її провідними характеристиками є: гнучкість у визначенні форми та тривалості навчання: очна, очна–заочна, дистанційна; від кількох місяців до 2–х років; наявність професійного досвіду претендентів: 3 роки закінченої академічної освіти (120 кредитів), підтвердженого дипломом чи 5 років педагогічного стажу у вищих народних школах та навчальних асоціаціях з поданням біографії та характеристики з місця роботи; різноманітність цільової підготовки андрагогів. Наприклад, університетський коледж у Орхусі забезпечує андрагогічну підготовку широкому колу фахівців: вчителям, медичним сестрам та іншим працівникам різних галузей, які задіяні у навчанні дорослих; національний інститут освіти дорослих у Норвегії пропонує короткі курси (5 кредитів) для профспілкових лідерів та організаторів навчання у компаніях; базування навчального плану на освітній парадигмі, відповідно до якої освіта може розвиватися тільки у контексті глобальної, національної та місцевої культури; відкритість навчального плану до змін у відповідності з вимогами ринку праці, суспільства; співробітництво між студентами та

викладачем, суб'єкт–суб'єктні відношення між ними; застосування концепції „рефлексуючого практика”, яка забезпечує постійний взаємозв'язок теорії з практикою, а практика розглядається не тільки як набуття досвіду, але й як можливість проводити дослідження, аналізувати, порівнювати, будувати свою стратегію діяльності; різноманітний контроль: рефлексивний письмовий звіт, екзамен, рефлексія власного досвіду через ведення щоденника тощо; усі програми сфокусовані на формуванні чотирьох видів компетентності: педагогічної та дидактичної, комунікативної, рефлексивної, компетентності учіння (здатність до самоосвіти); соціальне партнерство як умова ефективності та відповідності вимогам ринку.

3. Скандинавський досвід свідчить про необхідність та доцільність організації підготовки педагогів для освіти дорослих в Україні. Саме він може стати підґрунтям для її розбудови.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору міжнародного співробітництва у підготовки кадрів для системи освіти дорослих.

Література

1. Веремейчик Г., Малинина М. Народные высшие школы Швеции: вчера, сегодня, завтра // Адукатар. – 2007. – №1 (11). – С. 38–46.
2. Carlsen A. The professional and personal development of adult education practitioners in Northern Europe / Strengthening the training of Adult Educators: Learning from an Inter-regional Exchange of Experience – Bangkok: UNESCO, 2003. – С. 59–61.
3. Hamburg Declaration on Adult Education. The first international Conference on Adult Education. – Hamburg (www. Education. unesco.org).
4. Kasworm C., Hemmingsen L. Preparing professionals for lifelong learning: Comparative examination of master's education programs // Higher education. – Volume 54, Number 3. – 2007. P. 449–468.
5. Trantalidi M. The changing professional profile of the adult educator in Europe / 8th Andragoski kolokvij (Education and training of teacher in adult education). – Ljubljana: Andragoski center Slovenije. – 2004. – С. 9–19.
6. Study Programme Syllabus for Education for Teachers in the Folk High School Programme. – Linköping: University of Linköping, 2002. – 16 p.

Резюме

В статье анализируется скандинавский опыт подготовки педагогов для системы образования взрослых, определяются и обосновываются основные подходы, ведущие характеристики системы подготовки, которые обеспечивают её эффективность.

Ключевые слова: андрагоги, диапазон компетентностей, педагог для взрослых, магистерские программы, их содержание и структура, модератор, тренер.

Summary

Scandinavian experience of training the teachers for adult education is analyzed in the article. The main approaches and basic characteristics of the training system providing its efficiency are determined.

Key words: competences range, adult students teacher, Master Degree programmes, program content and structure, training.

УДК 378

І.В. Фольварочний

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ, МЕТОДІВ ТА ФОРМ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ НА ОСНОВІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Проблема становлення, розвитку і модернізації професійноспрямованої підготовки молодших спеціалістів у вітчизняних та зарубіжних коледжах потребує порівняльно–педагогічного дослідження. Окремі аспекти цієї проблеми висвітлюються в контексті аналізу функціонування системи дворічних коледжів у США.

Ключові слова: зміст освіти, різні типи програм, дворічні коледжі США, вища освіта.

На початку ХХІ століття професійно–технічна освіта, підготовка молодших спеціалістів, інвестиції у людину відіграють вирішальну роль у розвитку економіки кожної країни світу.

Професійно–технічна освіта, яку одержують студенти у вітчизняних технікумах та коледжах, відповідає рівню освіти в молодших технічних коледжах Японії, коледжах системи подальшої освіти і політехніки в Англії, спеціальних училищах та школах техніків у Німеччині, секціях старших техніків у Франції, дворічних коледжах США, навчальних закладах середньої професійної освіти в Росії.

Зокрема, у США дворічні коледжі складають приблизно третину вищих шкіл США, у яких навчаються близько 40% всіх тих, хто одержував вищу освіту. Саме тому досвід цієї країни потребує ретельного вивчення, узагальнення та порівняльного аналізу із ситуацією у нашій країні, оскільки зростають дискусії стосовно місця і ролі коледжів у системі вітчизняної професійної освіти, які поступово переходять у площину конкретних дій із модернізації їх діяльності. При цьому в Україні з кожним роком зростає потреба у випускниках коледжів у сервісному обслуговуванні населення, розвитку соціальної сфери (пенсійне забезпечення, освітні послуги, охорона здоров'я, культура та мистецтво, реабілітаційна діяльність), у сфері ринкової інфраструктури, податково–бюджетній сфері, у системі управління персоналом тощо.

Система вищої освіти в США складна. Вона розділяється на чотири категорії:

- 1) університети, які можуть мати:
 - а) декілька коледжів, по закінченню яких студент отримує звання бакалавра,
 - б) один чи більше коледжів для тих, хто збирається отримати звання магістра чи доктора;
- 2) інститути з чотирьохрічним навчанням (незалежні коледжі);
- 3) технічні навчальні заклади, у яких навчання продовжується від шести місяців до чотирьох років, де вивчається широке коло професій – від перукаря до бухгалтера й комп'ютерного програміста;
- 4) дворічні, які називають громадські коледжі, де студенти можуть отримати багато професій чи продовжити після цього навчання у чотирьохрічних коледжах та університетах.

Будь–який з цих навчальних закладів, у залежності від джерел фінансування, може бути приватним чи громадським. Великої різниці у якості навчання між приватними й громадськими навчальними закладами не існує [1].

Наше дослідження свідчить, що основним типом вищого навчального закладу у Сполучених Штатах є коледж. Американці запозичили коледжі з Англії, де вони були основними навчальними й адміністративними одиницями Оксфорда й Кембриджа.

Зазначимо, що проблема становлення, розвитку і модернізації професійно спрямованої підготовки молодших спеціалістів у американських коледжах не була предметом окремого дослідження. Певні аспекти цієї проблеми аналізуються нами у зв'язку із важливістю реформування системи підготовки молодших спеціалістів (випускників вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації України).

Дворічні коледжі – американський винахід. Це інститут, який спрямував свою діяльність на надання професійно–технічної освіти, а також освіти студентів будь–якого віку.

Сучасний процес професійної підготовки молодших спеціалістів у нашій країні супроводжується певною законодавчою невизначеністю стосовно їх місця у структурі вищої освіти, запровадженні новітніх освітніх технологій, різноманітних форм зв'язків із роботодавцями.

Серед актуальних проблем підготовки молодших спеціалістів у вітчизняних коледжах можна виділити дублювання підготовки бакалаврів у коледжі й університеті, структурним підрозділом якого він є, втрату певних позицій у підготовці молодших спеціалістів, особливо у частині їх практичної підготовки і здобуття робітничих професій.

Саме тому модернізацію змісту, методів і форм професійної підготовки молодших спеціалістів неможливо уявити без поглибленого вивчення зарубіжного досвіду, що має супроводжуватись обґрунтуванням і розробкою принципово нових підходів до змісту і якості їх підготовки, організації навчального процесу, професійно–практичної підготовки та питання працевлаштування випускників, оновлення нормативно–правової бази функціонування системи підготовки молодших спеціалістів у сучасних умовах.

При цьому на фундаментальному (історико–теоретичному рівні) проблема нормативного та організаційного забезпечення змісту, методів та форм діяльності місцевих коледжів (передусім, 2–річні коледжі США) не аналізувалась вітчизняними науковцями у контексті сучасних стратегічних завдань реформування вітчизняної системи професійно–технічної освіти.

Особливу значущість для розробки даної проблеми представляють дані статистики Сполучених Штатів. Вони проаналізовані у щорічниках, виданих американським урядом: „Historical Statistics United States” та „Statistical Abstract United States”. У цих виданнях публікується

різноманітна статистична інформація по США на тему зайнятості і безробіття. У цих джерелах можна знайти дані про наступні теми: рівень безробіття серед американського чоловічого і жіночого населення різного віку, показники зайнятості серед молоді та афроамериканців, співвідношення повністю і частково безробітних.

Основними напрямками забезпечення державної політики у сфері зайнятості і безробіття у США виступають: державні програми, спрямовані на стимулювання зростання рівня зайнятості і збільшення кількості робочих місць; програми, спрямовані на підготовку і перепідготовку робочої сили; програми, що мають своєю метою підтримку найму робочої сили.

Зазначимо, що у приблизно в 1500 американських дворічних коледжах навчається найбільша кількість студентів – 5,5 млн. (37,2 %). Ці заклади пропонують різноманітні спеціалізовані фахові програми, що не вимагають повномасштабної вищої освіти. По суті ці коледжі надають середню фахову освіту.

У місцевих коледжах США вартість навчання помітно нижча, ніж в університетах. Існують також певні відмінності між штатами та провінціями. Різноманітні американські дослідження місцевих коледжів у США свідчать про „практичну користь” від закінчення дворічних програм. Зокрема, приріст заробітної платні (у результаті закінчення місцевого коледжу) значно вищий для тих, хто знаходить роботу за фахом.

Місцеві коледжі співпрацюють із органами охорони здоров'я, проводячи "медичні ярмарки" й інші заходи, спрямовані на те, щоб допомогти людям отримати доступ до медичного обслуговування. Дворічні навчальні заклади готують репетиторів для роботи у початкових школах, де додатково займаються з учнями, допомагаючи їм засвоювати читання, письмо та арифметику. Вони надають допомогу місцевим органам соціального забезпечення, організують навчання безробітних (елементарним знанням і навичкам, необхідним для майбутнього працевлаштування). Працевлаштовуються майже всі студенти, що закінчують коледж з дипломами або свідоцтвами.

Коледжі беруть активну участь у навчанні медичним спеціальностям. Вони готують значну частину атестованих молодших медсестер, техніків з рентгенографії, працівників медичних реєстратур й іншого допоміжного персоналу. Вони також готують студентів до роботи охоронцями, наглядачами й іншими співробітниками у в'язницях. Крім того, дворічні коледжі чітко реагують на потреби конкретної місцевості у робочій силі (навчальний заклад, розташований у курортній зоні, може здійснювати програми з ресторанно-готельної сфери й кулінарії).

Місцеві коледжі США, маючи багатоцільовий характер, є прикладом змішаних установ. Ті коледжі, які “знайшли себе” як комплексні, локальні чи регіональні центри, а не як нові університети, мають значно більше шансів на отримання особливої ролі у вищій освіті США.

У США диплом про закінчення коледжу (включаючи дворічні) у 1970 році мав кожен сьомий працівник, у середині 80-х років – кожен четвертий, на початку 90-х років – майже кожен третій. У кінці 90-х років ХХ століття дворічні коледжі склали приблизно третину вищих закладів США й навчали понад 40% всіх тих, хто отримував вищу освіту [2].

Зазначимо, що у США не існує чіткого визначення самого поняття “вищий навчальний заклад”. Будь-який навчальний заклад, що здійснює подальшу підготовку після закінчення середньої школи, так звані “послясередні навчальні заклади” (postsecondary school), можуть із рівним ступенем вірогідності називатися “коледжем”, “школою”, “інститутом” чи навіть “університетом”. Таким чином, після школи можливо продовжити освіту в інститутах вищої освіти – коледжах й університетах – на переддипломному рівні освіти (undergraduate level/studies) [3].

На думку Артура М.Коена (американського дослідника дворічних коледжів), у структурі вищої освіти США система місцевих коледжів склалася порівняно недавно. По суті, вона виникла, сформувалася й розширилася протягом останнього сторіччя. Спочатку ця дворічна програма була призначена для числа випускників середніх шкіл, які прагнули продовжити освіту, але з тих чи інших причин (гроші, сімейні обов'язки, здібності) не могли поступити у звичайний чотирирічний коледж чи університет. Із тих перших років місцеві коледжі розширили свою роль та вийшли за рамки дворічного навчання. Сьогодні у цих закладах готують кадри й пропонують місцевому населенню різноманітні послуги.

Загальним принципом, що визначає розвиток місцевих коледжів, стала віра у можливість мобільності й успіх кожної особистості – переконаність у тім, що тим, хто до цього прагне, треба дати можливість вчитися, підвищувати кваліфікацію, зростати професійно, можливість досягати успіхів у суспільстві, не зважаючи на попередній рівень освіти чи соціально-економічний статус.

Понад половину коледжів щороку видають свідоцтва про освіту (за програмами тривалістю менше двох років) понад 100 000 студентам, що закінчують короткотермінові курси у ремонтних чи

охоронних службах, в галузі транспорту, комп'ютерних технологій та інформатики, друкарської справи, а також на отримання ліцензій агентів з продаж нерухомості й проведення будівельних робіт.

Більше половини коледжів пропонує колишнім іммігрантам навчання англійській мові. Більшість викладачів і професорів місцевих коледжів самі не мають ступеня вище за магістра наук. Дві третини викладацького складу читають за семестр лише один чи два навчальні курси.

Більшість викладачів працюють за сумісництвом – це колишні випускники коледжів, які прагнуть отримати викладацьку посаду на повну ставку, люди, які працюють за іншим основним місцем роботи чи пенсіонери, які прагнуть зберегти зв'язок із системою освіти.

Місцеві коледжі фінансуються із різноманітних джерел: асигнувань штатів (44 відсотки), місцевих органів (менше 20 відсотків), оплати студентами за навчання (21 відсоток), а решта фінансів поступає, головним чином, від уряду США й допоміжних фондів.

Більшість коледжів заснували власні фонди, проводячи кампанії по збору засобів на підприємствах і серед громадян у своїх населених пунктах. Певні кошти коледжі одержують у результаті продажу своїх послуг (зокрема, здаючи свої приміщення в оренду громадським організаціям у позаурочний час).

Одним із альтернативних джерел фінансування навчання студентів у коледжі стало навчання за контрактом з підприємствами й державними установами. За цими угодами коледжі надають співробітників і приміщення для підготовки місцевих поліцейських, пожежників, муніципальних службовців. Вони можуть укладати контракти на навчання працівників місцевих підприємств новітнім виробничим методам, проводячи навчальні заняття у коледжі чи у власних приміщеннях підприємства.

Займаючи своє місце між середньою школою й освітою на рівні бакалавра, місцеві коледжі створюють сумісні проекти з цими навчальними установами. Вони намагаються полегшити шлях до вищої освіти випускникам середньої школи, яким бракує необхідних засобів чи навичок.

Для цього місцеві коледжі пов'язують свої програми з університетськими, щоб після закінчення місцевих коледжів студентам повністю зараховувалися бали за пройдені курси. Вони піклуються про те, щоб навчання у середній школі належним чином готувало студентів до коледжу.

Ознайомлення з існуючими американськими науковими джерелами, які стосуються теми дослідження свідчить про те, що аналітичний підхід до аналізу змісту, форм і методів підготовки студентів дворічних коледжів США, притаманний багатьом американським дослідженням. Про це свідчать праці американських дослідників [2]. Такі дослідження проводилося у США та Європі і можуть бути корисними для нашої країни, різноманітним інституціям професійної освіти, які виявляють, аналізують та порівнюють різноманітні можливості зарубіжних країн стосовно надання професійної освіти молодшим спеціалістам.

Відзначимо, що студенти дворічних коледжів Нью-Йорка, Чикаго, Лос-Анджелесу та Майами є вихідцями із проблемних районів. При цьому з ними не ведеться додаткова робота по утриманню їх у коледжі та сприянню їх переходу в інші вузи країни. Цей досвід заслуговує на увагу.

Аналіз специфіки системи професійної освіти студентів США у дворічних коледжах є свідченням вирішення проблеми національної освіти у секторі вищої освіти США.

Навчальні заклади для національних меншин об'єднані в асоціації (Асоціація коледжів та університетів для навчання афроамериканської діаспори (Historically Black Colleges and Universities), Асоціація коледжів і університетів для латиноамериканської діаспори (Hispanic Association Colleges and Universities), консорціум вищої освіти для американських індіанців (American Indian Higher Education Consortium), Асоціація коледжів і університетів для корінного населення (Association tribal colleges and universities).

Проведений аналіз політики США у сфері професійної освіти дозволяє стверджувати, що американська модель дворічного коледжу набула міжнародне розповсюдження. Для аналізу даної проблеми ми використовували дослідження Л.Хедждорн (про американську модель дворічного коледжу та її міжнародне розповсюдження. L.Hagedorn global community College Model: An American Import Goes International).

Дворічні коледжі якісно готують працівників технічної сфери, надають можливості ліквідувати неписьменність серед дорослого населення, підвищувати кваліфікацію. Ці коледжі суттєво змінили ставлення американців до професійної освіти.

Поява місцевих коледжів створила нову модель освіти у США. Така модель дає шанс вибирати багато інших можливостей, змінювати умови життя та навчання у середньому віці. Місцевий коледж дозволяє людям всіх вікових категорій постійно самоудосконалюватися та заповнювати „білі плями” недостатньо ефективною академічною освітою, отриманою у попередні роки.

Саме тому потребують ретельного вивчення різноманітні навчальні програми 2-річних коледжів, які включають, передусім, професійну підготовку, курси для дорослих, вивчення англійського (як другої мови), курси по заповненню недоліків знань у математиці, а також різноманітні курси університетського рівня.

Американські дворічні коледжі сприяють поліпшенню економічного стану та отриманню професійно-технічної освіти для тих, у кого не було раніше можливостей для цього та подальшого відвідування вищого навчального закладу.

Аналогічні комунальним коледжам США виникли та розповсюдилися коледжі у Канаді, Австралії, Данії, Британії, Німеччині, Норвегії, Японії, В'єтнамі, Китаї, Індії, Йорданії, Тайвані, Пуерто-Рико, Білорусі, Болгарії, Гонконзі, Південній Африці й у багатьох інших країнах світу [1].

Як показав досвід США, успіх функціонування системи місцевих коледжів за межами США залежить, насамперед, від державного ставлення до цього питання.

Особливу роль виконують місцеві коледжі у вирішенні такого соціального завдання, як перенавчання дорослих, що стали безробітними. Американці вважають, що протягом життя людина змінює у середньому десять місць роботи, кожна із яких вимагає нових знань, умінь, навичок і відповідного ставлення. Саме тому кожна людина вимушена постійно вчитися, щоб бути професійно компетентною. Програми регіональних коледжів дозволяють кожній людині зайняти гідне місце в суспільстві. Все позитивне з їх роботи потрібно впроваджувати у нашій країні.

Підводячи підсумки короткого огляду діяльності дворічних коледжів США зазначимо, що на фундаментальному (історико-теоретичному рівні) питання змісту, методів та форм діяльності місцевих коледжів (передусім, дворічні коледжі США), проблема нормативного та організаційного забезпечення їх діяльності, а також освіта дорослих у дворічних коледжах США не аналізувалась вітчизняними науковцями у контексті сучасних стратегічних завдань модернізації професійно-технічної освіти, її забезпечення теоретико-практичним досвідом та апробованими ефективними моделями підготовки молодших спеціалістів у зарубіжних країнах.

Слід зазначити, що комм'юніті- і джуніор-коледжі не мають прямої аналогії з нашою системою освіти. У них пропонують приблизно ті ж програми, що й протягом перших двох років навчання в установах вищої освіти.

Завдяки системі акредитації освітніх програм навчання у дворічному комм'юніті чи джуніор-коледжі може бути зараховане при переході на третій курс університету чи чотирирічного коледжу. Програми дворічних коледжів об'єднують професійне навчання й загальну освіту. У ці коледжі приймають студентів, які відповідають базовим вимогам, пропонують великий вибір можливостей при порівняно низькій вартості. Більшість дворічних коледжів приймають іноземних студентів.

Приватні джуніор-коледжі приділяють особливу увагу академічним програмам для підготовки до переходу на третій курс університету. Вибираючи дворічний коледж, треба переконатися, що його диплом – associate degree – визнаний придатним для переходу у чотирирічні навчальні заклади для отримання ступеня бакалавра – bachelor degree [4].

Під час вступу до американського університету або коледжу немає необхідності вибирати майбутню спеціальність, важливо обрати основний предмет вивчення (major), а в процесі навчання консультант за освітою допоможе студентові скласти його індивідуальну програму навчання, відповідну життєвим планам. Коледжі, які приділяють основну увагу підготовці студентів до професійної кар'єри, мають програми, що включають стажування. Є коледжі, які історично пов'язані із певними релігійними конфесіями, хоч і не є релігійними за змістом навчального процесу. Деякі коледжі традиційно приймають студентів тільки чоловічої чи тільки жіночої статі. Більшість коледжів звертають основну увагу на викладання базових дисциплін: гуманітарних, природничо-наукових, соціально-економічних й іноземних мов (liberal arts colleges).

Аналоги американських 2-річних коледжів можуть називаються по-різному (технічні коледжі, регіональні професійні центри, периферійні коледжі, „народні школи”, школи сучасної освіти). Перед ними стоїть одне загальне завдання – сприяти практичному навчанні тим, хто через свій вік, етнічну приналежність чи соціально-економічний статус не отримав „достатньої” освіти у традиційних коледжах, у академічній системі освіти. Ця модель є привабливою тому що у коледж можна поступити без іспитів.

На наш погляд, потребує системного аналізу ціла низка питань, пов'язаних із теорією і практикою функціонування дворічних коледжів у США. Не висвітленими залишаються тенденції розвитку, системні, інваріантні характеристики та моделі функціонування, організаційне забезпечення процесу навчання у дворічних коледжах, технологія адаптації даної моделі до інваріантних національних та специфічних умов розвитку професійної освіти.

Отже, проблема становлення і розвитку моделі американських дворічних коледжів у світовому педагогічному просторі – актуальний напрям порівняльно-педагогічних досліджень.

Література

1. Brawer F.B. (1996). Community Colleges International. ERIC Digest EDO-JC-96-04 (ERIC Reproduction Services ED-393504).
2. Hagedorn L. S., Castro J. R. Paradoxes: California's experience with reverse transfer students // В. До. Townsend (Ed.), Understanding Impact Reverse Transfer Students on Community Colleges (Summer, 1999 ed. Vol. 106, pp. 15–26). San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
3. Hagedorn L. S., Maxwell W., Pickett M. J., Moon H. S., Brocato P., Sax L. Community College Model Student Life and Retention: Paper presented at annual meeting American Educational Research Association (AERA), New Orleans, 2002. April.
4. McMurtie B. Community colleges become a force in developing nations worldwide. (2001, May 25). The Chronicle Higher Education, p. A44.

Резюме

Для изучения проблемы становления, развития и модернизации профессионально направленной подготовки младших специалистов в отечественных и зарубежных колледжах необходимо провести сравнительно-педагогическое исследование. Некоторые аспекты этой проблемы рассматриваются в контексте анализа функционирования системы двухгодичных колледжей в США.

Ключевые слова: содержание образования, различные типы программ, двухгодичные колледжи США, высшее образование.

Summary

The problem of modernization of the system of junior specialists preparing at home and foreign colleges needs comparative-pedagogical investigation. Some aspects of this problem are shown in the context of the analysis of functioning the two year colleges system in the USA.

Key words: education content, different programmes types, American two year college, higher education.

УДК 378

Н.О. Постригач

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ В ГРЕЦІЇ

У статті розглядаються напрями розвитку освітньої політики Греції в сфері професійної освіти та підготовки в рамках концепції навчання впродовж життя. Зокрема, проаналізовано шляхи і форми професійної підготовки педагогічного персоналу для закладів професійної освіти Греції.

Ключові слова: технологічний процес, шляхи і форми професійної підготовки, навчання.

Постановка проблеми. Нинішній динамічний розвиток суспільства спричинив серйозні зміни у національних системах професійної освіти та підготовки. Це, зокрема, діяльність різноманітних типів професійних інституцій, розвиток альтернативних педагогічних систем, зростання кількості педагогічних проєктів і нових технологій втілення педагогічних ідей.

Вивчення теоретичних аспектів проблеми виявило відсутність єдиного підходу до розуміння суті професійної підготовки педагогічного персоналу в зарубіжних країнах та недостатню її розробленість.

Мета статті – аналіз шляхів і форм професійної підготовки педагогічного персоналу у Греції.

Греція як і інші держави ЄС, вважає освіту та навчання ключовими моментами і формує власну політику в сферах початкової освіти, підготовки і неперервної освіти, орієнтуючись на курси освітньої політики інших країн-членів ЄС. У рамках цієї політики Міністерство освіти та релігійних справ Греції утвердило наступні цілі для впровадження національної політики навчання впродовж життя: модернізація систем освіти та початкової професійної підготовки; взаємозв'язок систем формальної та неформальної освіти та навчання з потребами ринку праці; підвищення ролі людської

особистості, розвиток широких соціальних та культурних навичок через навчання впродовж життя; акредитація забезпечуваної підготовки та набутих професійних кваліфікацій; подолання шкільної неуспішності та частки учнів, які покинули школу; подальша освіта інструкторів в галузі нових освітніх технологій; життєздатні післядипломні курси в галузях навчання, очевидно, пов'язаних з потребами ринку праці; удосконалення і модернізація шкільної та освітньої інфраструктури; розширене використання нових інформаційно–комунікаційних технологій на всіх рівнях освітньої системи; систематичне втручання з метою підвищення соціальної поінформованості з проблем культури та оточуючого середовища, подолання соціального „виключення”.

Сучасна освітня політика Греції функціонує в рамках Робочої програми ЄС „Освіта та підготовка 2010” ґрунтується на положеннях Європейської стратегії зайнятості, збереження мультикультуралізму і здійснення спроб Європейської спільноти в напрямі формування Суспільства знань. Після Лісабонського саміту грецька освітня політика набула статусу першочерговості, стала фактором посилення розвитку і добробуту на індивідуальному та загальному рівнях, своєрідною „рамкою” для Європи.

Пріоритетами базової реформи систем освіти та підготовки в Європі є посилення якості здійснюваних освітніх послуг через уведення інтегрованих змін в структурах і практиках систем освіти та підготовки; систематичний професійний розвиток вчителів засобами додипломної та післядипломної підготовки; зміцнення зв'язків між освітою та підготовкою і сектором зайнятості через дослідження потреб і компетенцій, які потрібні зараз чи будуть необхідні в майбутньому на ринку праці (в цьому контексті наголошується на професійному керівництві); забезпечення рівних можливостей доступу до ринку праці для тих осіб, яким загрожує соціальне виключення; забезпечення та поліпшення освіти, професійної підготовки у межах навчання упродовж життя; розвиток і стимулювання підприємництва і адаптованості молоді; покращення доступу жінок до ринку праці; створення наближених інфраструктур чи оновлення наявних матеріалів і ресурсів, доступних для грецької освіти, наголошення на розвитку навчальних матеріалів, методів, і технологій у викладанні та навчанні тощо [2].

Міністерство освіти та релігійних справ Греції несе відповідальність за розподіл бюджетних коштів на загальну освіту та початкову професійну підготовку. Цей бюджет спрямовувався на Технічні професійні школи, Технічні професійні ліцеї та Інтегровані ліцеї аж до 1998 року, а зараз – до Уніфікованих ліцеїв і Технічних професійних інститутів через місцевий уряд (префектури і муніципалітети). Міносвіти також отримує кошти від Структур підтримки спільнот (Community support frameworks (CSF II) для здійснення своїх обов'язків в межах Операційної Програми з освіти та початкової професійної підготовки, яка містить 4 субпрограми: 1) загальна та професійна освіта; 2) професійна підготовка; 3) післясередня освіта та підготовка; 4) реорганізація адміністративної структури освіти та підготовки [1; 24].

Загально визнаними вчительськими професіями в Греції є наступні:

1. Вчитель початкової школи (Primary school teacher).
2. Вчитель англійської мови початкової школи (Primary school English teacher).
3. Вчитель музики початкової школи (Primary school music teacher).
4. Вчитель фізкультури початкової школи (Primary school sport teacher).
5. Вчитель середньої школи (Secondary school teacher).
6. Вчитель дошкільного закладу (Nursery school teacher) [3].

Вчителі дошкільних установ та початкової школи завершують чотирирічний курс університетського рівня і одержують університетський ступінь (*Ptychio*). Вчителі нижчої та вищої середньої освіти мають університетський ступінь (*Ptychio*) з предметів їхньої спеціалізації (4 роки) і відвідують тримісячні ввідні підготовчі курси аж до працевлаштування. Усі вчителі дошкільних закладів, початкової та середньої школи є державними службовцями [3; 5, 156].

Підготовка вчителів та тренерів для сфери професійної освіти та підготовки. Початкова професійна освіта (Initial Vocational Education) здійснюється в Технічних професійних школах (Technical Vocational Schools), Технічних професійних школах навчання ремесел (Technical Vocational Schools of Apprenticeship), які функціонують в структурі вищої середньої освіти (upper secondary education). Педагогічний персонал у цих установах називають вчителями.

Початкова професійна підготовка (Initial Vocational Training) здійснюється в Інститутах професійної підготовки (Vocational Training Institutes), які функціонують в структурі пост–середньої професійної підготовки (post–secondary vocational training). Педагогічний персонал у цих установах називають вчителями/тренерами.

Неперервна професійна освіта та підготовка (Continuing Vocational Education and Training) здійснюється в Центрах професійної підготовки (Vocational Training Centres); Навчальних Центрах освіти дорослих (Education Centres for Adult Education); Центрах Дистанційної освіти та підготовки дорослих впродовж життя (The Centre for Distance Lifelong Learning and Training of Adults); Префектурних Комітетах освіти дорослих (Prefectural Committees for Adult Education).

Педагогічний персонал у цих установах називають тренерами [4].

Підготовка вчителів у Центрах професійної підготовки. В порядку забезпечення потреб в педагогічному персоналі, акредитованому Центрами професійної підготовки, Національний центр акредитації структур професійної підготовки (National Accreditation Center of Vocational training structures) і Служби підтримки (Accompanying Support Services – EKEPIS) затвердили наступний реєстр педагогічного персоналу. У Греції вчительські професії формально визнані, однак визнання педагогічних професій залежить від установи, яка здійснює свої послуги. Вчителі та тренери не мають додаткових функцій в системі професійної освіти та підготовки. Однак, у деяких випадках вони можуть бути обрані установами, відповідальними за здійснення професійної освіти та підготовки з метою формування комітетів, що деякий період будуть працювати над розвитком навчальних програм щодо різних типів оцінювання. Цей вибір базується на їх кваліфікаціях, досвіді роботи тощо.

Вчителі та тренери головним чином є випускниками закладів вищої освіти (tertiary education). Однак, у деяких випадках, установи, що пропонують неперервну професійну освіту та підготовку, можуть використовувати як тренерів осіб, які не є випускниками закладів вищої освіти, але мають масштабний досвід роботи. Вчитель/тренер може працювати у різних провайдерів освітніх послуг. Навчальні угоди для вчителів та тренерів регулюються тими ж самими установами, котрі є офіційно відповідальними за регулювання систем професійної освіти та підготовки. Міністерство Національної освіти та релігійних справ, Педагогічний інститут, котрий є науковою установою Міносвіти, регулюють здійснення початкової професійної освіти та підготовки в Технічних професійних школах, а також вирішують інші менеджерські та наукові проблеми. Цілком правильно, що установами, відповідальними за регулювання вище згаданих структур професійної освіти та підготовки і згідно відповідних навчальних угод, що стосуються вчителів та тренерів є наступні:

1) Для вчителів в структурах початкової професійної освіти (Технічні професійні школи, Технічні професійні школи навчання ремесел): 1) Міністерство національної освіти та релігійних справ; 2) Міністерство розвитку; 3) Міністерство здоров'я та соціального забезпечення; 4) Організація туристичної освіти та підготовки; 5) Організація з питань зайнятості робочої сили.

2) Для вчителів/тренерів в структурах початкової професійної освіти (Інститути професійної підготовки): 1) Організація професійної освіти та підготовки; 2) Організація Туристичної освіти та підготовки; 3) Організація з питань зайнятості робочої сили; 4) Національний центр невідкладної допомоги.

3) Для тренерів в структурах неперервної професійної освіти та підготовки (Інститути професійної підготовки): 1) Міністерство працевлаштування і соціального захисту; 2) Генеральний секретаріат освіти дорослих [4].

Реєстри вчителів та тренерів. Організація професійної освіти та підготовки перебуває в процесі створення реєстру вчителів та тренерів, працевлаштованих у вище згаданих структурах. Тренери, котрі бажають працювати в Центрах професійної підготовки і, власне, в структурах неперервної професійної освіти та підготовки, можуть бути включені до Реєстру Тренерів для дорослих, ініційований Національним центром акредитації професійної підготовки (National Accreditation Center for Vocational Training).

Типи вчителів та тренерів в системі початкової професійної освіти та підготовки. *Вчителі в структурах початкової професійної освіти* (Технічні професійні школи, Технічні професійні школи навчання ремесел).

1) Підготовка вчителів у Технічних професійних школах. Педагогічний персонал в Технічних професійних школах поділяється на три категорії відповідно до його базової освіти та підготовки: 1) випускники Інституцій вищої освіти, які зазвичай викладають предмети загальноосвітнього рівня і теоретичні аспекти предметів спеціалізації; 2) випускники Технологічних освітніх інститутів, які завершили навчання у Департаментах Вищої школи педагогічної та технологічної освіти (ці департаменти на обласному та центральному рівнях замінено на Коледжі вищої інженерної підготовки (Higher Engineering Training College) замість колишньої Академії професійної та технічної підготовки (Vocational and Technical Teacher Training Academy); 3) випускники вищого рівня

середньої освіти (upper level secondary education graduates), які найняті на роботу як інструктори майстерень (цехів).

Для отримання такої категорії вимагається одержання сертифікату про вищу освіту та свідоцтво з педагогіки (для тих осіб, у яких педагогіка не включена до навчальної програми їхньої базової підготовки), які видаються після завершення ними двосеместрової навчальної програми Вищої школи педагогічної та технологічної освіти. Стосовно цього типу вчителів додипломна підготовка не передбачена. Післядипломна підготовка здійснюється в структурах Міністерства освіти наступним чином. Програми обов'язкової підготовки стосовно різноманітних предметів впроваджуються Регіональними Центрами підготовки (Regional Training Centers) і забезпечуються Центрами підтримки навчання (Training Support Centers). Післядипломна підготовка вчителів також факультативно здійснюється у Вищій школі педагогічної та психологічної освіти з метою подальшої освіти та спеціалізації з одержанням „Свідоцтва про подальшу підготовку” чи „Спеціалізації”, тобто „Програма спеціалізації з педагогіки та дидактики загальної технології” та „Програма спеціалізації в консультуванні та управлінні” [4].

Уся діяльність з питань підготовки перебуває під контролем *Організації педагогічної підготовки*, яка згідно державного закону функціонує як легальна організація і є під наглядом Міносвіти. Організація педагогічної підготовки наділена повноваженнями за плануванням навчальних програм для підготовки вчителів і визначення стандартів сертифікації підготовки та педагогічних умінь. Така програма підготовки планується групами експертів, які працюють в Педагогічному інституті – науковій установі Міносвіти. Вчителі теж можуть бути членами таких груп.

Вчителі/тренери в структурах початкової професійної підготовки (Інститути професійної підготовки). 1) **Підготовка вчителів в Інститутах професійної підготовки.** Для входження до цього типу вчителів/тренерів вимагається свідоцтво про вищу освіту і свідоцтво з педагогіки (для тих осіб, у яких педагогіка не включена до навчальної програми їхньої базової підготовки), і одержуються після того, як вони завершать двосеместрову навчальну програму Вищої школи педагогічної та технологічної освіти. Також в цьому типі структур можуть обслуговуватися випускники середньої професійної освіти (Технічних професійних шкіл), які працюють як асистенти формальних вчителів/тренерів [4].

Крім формальних кваліфікацій, набір вчителів/тренерів залежить від професійного досвіду, який вважається важливим фактором доступу. Кількість років попереднього досвіду варіює і зазвичай співвідноситься з формальними кваліфікаціями і предметом підготовки. Стосовно цього типу вчителів/тренерів додипломна підготовка не передбачена. Післядипломна підготовка здійснюється організацією професійної освіти та підготовки шляхом організації семінарів про останні досягнення та поточні проблеми в різноманітних сферах, пов'язаних з наявними спеціальностями. Післядипломна освіта забезпечується також Педагогічним Інститутом, науковою установою Міносвіти, який з метою використання потенціалу зніціював створення Центру дистанційного навчання, що забезпечує вчителів/тренерів підготовкою в наступних сферах – самоосвіта, кооперативне навчання, віртуальні класи. Навчальні програми визначаються групами експертів, які працюють в організації професійної освіти та підготовки і педагогічному інституті відповідно.

2) Підготовка вчителів у Центрах професійної підготовки

Типи вчителів та тренерів в системі неперервної професійної освіти та підготовки.

1) *Тренери в структурах неперервної професійної освіти та підготовки.* Умовами для входження до цього типу тренерів є Свідоцтво про вищу освіту, або Свідоцтво про середню професійну освіту (випускники Технічних професійних шкіл), чи Свідоцтво про початкову професійну підготовку (випускники Інститутів професійної підготовки). Крім формальних кваліфікацій, прийняття на роботу тренерів залежить від їхнього професійного досвіду, який вважається важливим фактором для прийняття на роботу. Додипломна підготовка здійснюється Національним центром акредитації професійної підготовки, який зніціював створення наприкінці 2002 року Національної програми підготовки тренерів в сфері неперервної професійної підготовки. Ця програма була спрямована на заснування і здійснення додипломної педагогічної освіти тренерів в сфері неперервної професійної підготовки. Програма запланована з метою запровадження методів дистанційного навчання і засобів для великомасштабних загальнонаціональних навальних курсів.

Кандидати на посаду тренерів, котрі бажають працевлаштуватися в Центрах професійної підготовки, Навчальних центрах освіти дорослих, Центрах неперервної освіти та підготовки дорослих, Префектурних комітетах освіти дорослих, мають бути акредитовані національним центром акредитації професійної підготовки і бути включеними до Реєстру акредитованих тренерів з

неперервної професійної підготовки. Критерієм для акредитації вчителів в неперервній професійній освіті та підготовці виступають формальні кваліфікації, дидактичні вміння і досвід, досвід роботи. Післядипломна підготовка тренерів в сфері неперервної професійної освіти та підготовки непередбачена. Такі тренери мають можливість брати участь в навчальних курсах, які здійснюються різноманітними освітніми та навчальними інституціями. Однак, підготовка є добровільною і необов'язково пов'язаною із завданнями, досягнутими в навчальних структурах неперервної професійної освіти та підготовки. На сьогодні відсутня процедура неперервного оцінювання якості досягнень вмінь тренерів при проходженні ними післядипломної підготовки [4].

Висновки та перспективи. Таким чином, з'ясовано посилення уваги до якості професійної підготовки педагогічного персоналу та сприяння його професійному розвитку. Виявлено підвищення динамічності та гнучкості педагогічного процесу; зміцнення зв'язків між сферою професійної освіти та підготовки і сектором зайнятості. Також відмічено певну децентралізацію управління освітніми закладами. З огляду на це та сучасний стан функціонування вітчизняної системи професійної та підготовки педагогічного персоналу, вважаємо доцільним та перспективним продовження наукових розвідок у даному напрямі.

Література

1. The financing of vocational education and training in Greece. Financing portrait // CEDEFOP Panorama series; 59, 2003. – VI. – 47 pp.
2. National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Greece. October 2006 // EURYDICE: The Information Network on Education in Europe: <http://www.eurydice.org>. – 2006. – P. 4.
3. Vocational education and training in Greece. Short description // CEDEFOP Panorama series; 59, 2003. – VI. – 47 pp.
4. www.trainingvillage.gr/Refernet/National_reports_Greece.htm.
5. Постригач Н.О. Підготовка майбутніх вчителів дошкільних закладів та початкової школи Греції // Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя: Сер. Психол.–пед. науки, 2005. – №5. – С. 156–157.

Резюме

В статті розглядаються напрямки розвитку освітньої політики Греції в сфері професійної освіти та підготовки в рамках концепції навчання на протязі життя. В ній проаналізовані шляхи та форми професійної підготовки педагогічного персоналу для заведення професійної освіти в Греції.

Ключові слова: технологічний процес, шляхи та форми професійної підготовки, навчання.

Summary

The article is devoted to studying the directions of the education policy development in Greece, concerning the concept of lifelong learning. The ways and forms of pedagogical personnel professional training have been analyzed.

Key words: technological process, learning, professional training ways and forms.

УДК 378

Н.М. Авшенюк

КВАЛІФІКАЦІЙНІ СТАНДАРТИ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВИТИ В АНГЛІЇ: ДОСВІД РОЗРОБКИ ТА ЗАПРОВАДЖЕННЯ

Стаття присвячена актуальній проблемі реформування професійної підготовки і подальшого розвитку педагогічного персоналу у Великій Британії. У ній розглядаються стратегічні ініціативи англійського уряду щодо вдосконалення якості педагогічної освіти: введення обов'язкової професійної кваліфікації, розробка та запровадження стандартів для педагогів професійної освіти тощо.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна кваліфікація, компетентність, базова педагогічна підготовка, стандарт, професійна освіта.

Донедавна в Англії від педагогів професійної освіти, на відміну від їхніх колег у загальноосвітніх школах, не вимагали наявності вчительської кваліфікації, а їх професійний розвиток

був нерегламентованим і безсистемним, відбиваючи випадковий розвиток системи професійної освіти (ПО) в цілому. У своїй статті ми зосередимося на вивченні процесів посилення контролю за базовою педагогічною підготовкою та програмами подальшого професійного розвитку для викладачів ПО. З цією метою ми проаналізували підходи британського уряду до розроблення національних педагогічних стандартів для викладачів ПО, запровадження обов'язкової вчительської кваліфікації для педагогів ПО та інших ініціатив, спрямованих на підвищення якості ПО.

Першим важливим кроком на шляху до розробки кваліфікаційної моделі базової професійної підготовки і розвитку педагогічного персоналу коледжів ПО в Англії стало створення у 1990 р. Організації професійної підготовки та розвитку (Training and Development Lead Body – TDLB). Метою її діяльності визначено розробку стандартів професійної підготовки і розвитку для всіх секторів наймання робочої сили.

Спочатку, стандарти TDLB були розроблені для супроводження професійної підготовки на робочому місці у компаніях і мали на меті стандартизувати оцінювання здобутої професійної кваліфікації. Протягом другої половини 90–х рр. XX ст. стандарти TDLB значно вплинули на педагогічний персонал коледжів ПО, оскільки головна агенція з присвоєння кваліфікацій „Спільна згода” створила узгоджений комплекс методик для оцінювання педагогічних та загально професійних кваліфікацій. Це знайшло негайне відбиття на пріоритетах професійної підготовки педагогічного персоналу для коледжів ПО. Відбиваючи більш загальні тенденції до професійної підготовки, основаної на оцінюванні компетентностей, такий підхід призводив до того, що професійна підготовка як така замінювалася на процес перевірки, підтвердження і сертифікації вже набутих компетентностей. За результатами досліджень, здійснених наприкінці 90–х рр. XX ст. Т. Гіландом, встановлено, що 39 університетів Великої Британії, в яких здійснювалася базова професійна підготовка педагогічного персоналу для закладів ПО, перейшли на програми підготовки, що ґрунтуються на оцінюванні компетентностей, з них: 50 відсотків використовували виключно такі програми, інші – частково залучали їх до навчального процесу [7, с. 58].

Британські дослідники Н.Лукаш та А.Грін у своїх роботах стверджують, що професійні кваліфікації, розроблені на основі компетентнісного підходу, а також професійні стандарти для фахівців різних професій мали значний вплив на заклади ПО, зокрема коледжі, оскільки вони безпосередньо пов'язані з підготовкою робочої сили / виробничого персоналу та вимогами ринку праці до кваліфікованих робітників [8, 469]. Так, в умовах відсутності будь-яких вимог до педагогічних кваліфікацій та базової педагогічної підготовки викладачів ПО, взірцем для визначення професійних компетентностей викладачів коледжів стали Національні професійні кваліфікації Англії, розроблені на основі компетентнісного підходу. Адже вони широко застосовувалися у коледжах ПО для підготовки фахівців і визначення рівня отриманої ними кваліфікації.

Наступний крок у запровадженні вузьких компетентностей у професійну підготовку і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу здійснено у 1994 р., коли уряд Великої Британії вирішив створити так звану „функціональну карту” сектора ПО з метою полегшення процедури прийняття рішення щодо функціонування агенцій з присвоєння кваліфікацій. Функціональна карта створювалася для того, щоб відображати результати, напрацювання й досягнення спеціаліста, а не види діяльності, завдання й отримані знання, або будь-які інші вимоги, які можна було б поставити перед фахівцем. У спільному документі Міністерства освіти і працевлаштування Англії та Агенції розвитку подальшої професійної освіти „Планування сектора подальшої професійної освіти” (1995 р.) функціональна карта трактується як опис професійної компетентності. Компетентність визначається як досягнення результатів, пов'язаних з виконанням конкретних виробничих функцій” [1, с. 2].

У результаті створення цієї функціональної карти, урядовці отримали досить об'ємний том із великою кількістю розділів і підрозділів, зокрема, до розділу „Навчання й викладання” увійшло 56 назв різних видів робіт, які було вибрано з 139 назв, що використовуються у коледжах професійної освіти. Виходячи з однієї ключової мети, було визначено чотири галузі, в межах яких окреслено 19 ключових сфер, які у свою чергу, було розподілено на 67 ключових функцій. Ці ключові функції лягли в основу розробки елементів компетентності для майже 139 видів робіт. Потім кожна ключова функція була описана відповідно до професійних стандартів, встановлених 40 агенціями з присвоєння кваліфікацій (очолювані роботодавцями), до яких відносяться ради з професійних стандартів, або заклади професійної підготовки на виробництві.

Англійські науковці Д.Джуіл та Н.Лукаш вважають, що логіка конструювання й розробки компетентностей полягала не лише у побудові складної, бюрократичної системи, створеної для розміщення базової професійної підготовки і підвищення кваліфікацій педагогічного персоналу в

межах кваліфікаційної рамки компетентностей, а й у перетворенні процесу набуття педагогічної кваліфікації у спрощену процедуру підтвердження діяльнісно орієнтованих умінь і навичок [5, с. 52].

З метою просування процесу стандартизації цієї ланки освіти у 1996 р. було організовано Форум розвитку педагогічного персоналу закладів ПО. Результат форуму заключався у підготовці комплексу національних стандартів для всіх професій у секторі ПО, у погодженості стандартів з іншими установами, які працюють над цією проблемою, а також у розробці рамкових документів щодо базової професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу. Під час консультаційної роботи з коледжами щодо сутності національних професійних стандартів, яка здійснювалася протягом 1997 р., стало очевидним, що коледжі виступають проти вузьких компетентностей.

Педагогічний персонал коледжів під час консультацій висловився за фундаментальний підхід до професійної підготовки та за розробку широких, всеохоплюючих стандартів, які б дозволяли у повній мірі оцінювати весь спектр професійних знань і умінь. У звітній документації після завершення процедури консультування було зроблено підсумок про те, що представники педагогічного персоналу коледжів висунули пропозиції щодо уникнення „функціонального підходу” при розробці стандартів, які тісно пов’язані з компетентностями. Результати консультаційної роботи підтвердили, що запровадження вузько компетентнісних кваліфікацій не знайшло підтримки серед викладачів, оскільки вони розглядають їх як невідповідні показники для виміру вчительського професіоналізму.

Британські науковці Дж.Піке та Р.Гілл, підсумовуючи діяльність Форуму, зауважили, що в цілому педагоги позитивно сприйняли ідею запровадження стандартів, однак одноставно негативно висловилися проти їх функціонального характеру [10]. Викладачі наголошували на широкому формулюванні й визначенні стандартів, які б дозволяли з професійної точки зору інтерпретувати і розглядати практичну педагогічну діяльність. Також вони висловилися за раціональну структуру стандартів, до складу якої має входити розділ оцінювання викладацької діяльності педагогічного персоналу коледжів ПО. Оцінювання має, у свою чергу, відбивати специфіку різноманітності коледжів професійної освіти (різноманітні курси підготовки за багатьма спеціальностями, різноманітні методики викладання, різноманітний учнівський та викладацький контингент).

У результаті проведеної консультаційної роботи стандарти подальшої професійної освіти зазнали суттєвих змін: від вузької їх інтерпретації як компетентностей до розширеного тлумачення як професійних стандартів. Оновлення стандартів завершилося у 1998 р., їх апробація здійснювалася у 10 пілотних навчальних закладах. Протягом року робоча група відслідковувала результати пілотного запровадження документа і вносила корективи. Остаточний варіант стандартів було введено в обіг у січні 1999 р. у 238 коледжах ПО, 10 вищих навчальних закладах та 23 агенціях з присвоєння кваліфікацій.

Власне, уряд Великої Британії надав право роботодавцям встановлювати контроль за стандартами професійної підготовки. Такий підхід, на думку англійських дослідників Е.Гаджсона та К.Спорса був оснований на переконанні про те, що віддавши контроль за стандартами професійної підготовки під опіку асоціаціям працедавців, рівень професійної компетентності виробничого персоналу значно зросте без безпосереднього втручання й відповідальності з боку уряду країни [6, 59]. Цей підхід привів до заснування в межах галузі спеціальних «Ініціативних асоціацій промисловості», яких наприкінці 80–х рр. ХХ ст. налічувалося біля 160 по всій країні. Цим організаціям було надано повноваження щодо розробки професійних стандартів компетентності, на базі яких мали розроблятися національні професійні кваліфікації.

До середини 90–х рр. ХХ ст. стало очевидним, що такій кількості асоціацій досить важко дійти згоди і виробити єдиний підхід до стандартів. Уряд зрозумів, що необхідно запровадити більш оперативні підходи. У квітні 1996 р. урядовці виступили з пропозицією створити галузеві Національні організації з питань професійної підготовки, які мали б ширші повноваження і відігравали стратегічну роль у розвитку професійної освіти. Одним із напрямів діяльності цих організацій стало залучення працедавців до базової підготовки і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу закладів професійної освіти. Їх заснування започаткувало нову еру у професійній підготовці й освіті Великої Британії, оскільки вони очолили роботу з розробки компетентностей у співпраці з працедавцями з метою посилення розуміння сутності професійних кваліфікацій, що базувалися на компетентностях. Власне, Національні організації з питань професійної підготовки – це професійні асоціації, очолювані роботодавцями, які представляли їх інтереси й зацікавленості у виконанні Національної програми розвитку професійних умінь і компетентностей.

З середини 90–х рр. XX ст. освітня політика британського уряду, зосередившись на подальшій (після обов'язкової) освіті, поступово висунула своїм пріоритетом розвиток неперервної освіти впродовж життя, надаючи освіті й професійній підготовці першочергової важливості у намірі підвищення економічної спроможності країни й об'єднання суспільства. Таким чином, бажання уряду поліпшити освіту і професійну підготовку призвело до зосередження уваги і зусиль на підвищення якості роботи педагогічного персоналу.

Міністерство освіти і працевлаштування асигнувало на розвиток коледжів значні кошти, пропорційно розподіливши їх на поліпшення утримання студентів, на підвищення рівня їх досягнень, на вдосконалення якості навчання й викладання. Уряд підтвердив важливість базової професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічного й керівного персоналу коледжів і вирішив продовжити фінансування педагогічної освіти для вчителів усіх галузей.

На конференції 2000 р. Міністр Малькольм Вікс оголосив про затвердження консультативного документа «Обов'язкові педагогічні кваліфікації для вчителів закладів подальшої професійної освіти» [2]. В цьому документі підтримувалося прагнення уряду, висловлене у Білій книзі «Навчання для досягнення успіху» (1999 р.) про забезпечення ефективного викладання і професійної підготовки висококваліфікованим педагогічним персоналом, якому надається можливість подальшого професійного розвитку й вдосконалення [3, с. 3]. У додатках до документа розміщено поради щодо співставлення педагогічних стандартів Національної організації з навчання в галузі подальшої професійної освіти з трьома категоріями кваліфікацій педагогічного персоналу. Всі педагоги, які зайняті у коледжах подальшої освіти на повну ставку чи за сумісництвом, розподілялися на три кваліфікаційні категорії: вступний рівень, проміжний рівень, кваліфікаційний/сертифікаційний рівень. З вересня 2001 р. ці три рівні стали рамковою основою (основними етапами) для базової педагогічної освіти.

Попри те, що з вересня 2001 р. обов'язкові педагогічні кваліфікації набули легітимного статусу у Великій Британії деякі проблеми, підняті у консультативних документах з приводу їх запровадження, залишилися не вирішеними. Так, Міністерство освіти і кваліфікацій майже одночасно запровадило в пілотному режимі окрему кваліфікацію для базової педагогічної підготовки шкільних учителів з вираженою предметною специфікою і орієнтацією на базові професійні компетентності. Питання про те, які ключові компетентності мають стати обов'язковими для всіх педагогів професійної освіти також залишилося нерозв'язаним, хоча очевидно, що у найближчому майбутньому певний рівень числової, писемної та комп'ютерної грамотності стане невід'ємним компонентом усіх професійних кваліфікацій.

Іншими невирішеними проблемами постали такі: 1) як забезпечити ефективний професійний розвиток педагогів у коледжах; 2) у який спосіб об'єднати зусилля й наміри щодо отримання педагогами базової педагогічної кваліфікації; 3) якою має бути процедура акредитації попередньо набутих компетентностей працюючими педагогами ПО у відповідності з новими категоріями педагогічних кваліфікацій, що зображені у таблиці 1.

Таблиця 1

Категорії педагогічних кваліфікацій для вчителів коледжів професійної освіти [2, с. 2]

Категорія кваліфікації	Еквівалент	Запроваджена для
<i>Вступний /Перший рівень</i>	Місто і гільдії 703 Частина перша	Всі молоді вчителі, що проходять випробний термін
<i>Проміжний/ другий рівень</i>	Місто і гільдії 703 Частина друга	Всі вчителі, які працюють за сумісництвом і мають чотирирічний педагогічний стаж
<i>Кваліфікаційний/третій рівень</i>	Післядипломне свідоцтво з педагогіки/ Сертифікат з педагогіки у галузі подальшої освіти	Всі вчителі, які працюють на повну ставку і мають два роки педагогічного стажу
Кожна категорія співвідноситься з національними стандартами		

Нині ще зарано прогнозувати успішність застосування національних стандартів у процесі професійного розвитку педагогічного персоналу у коледжах подальшої професійної освіти. Запровадження національних стандартів поставило перед університетами й асоціаціями з присвоєння професійних кваліфікацій проблему співвідношення існуючих курсів базової педагогічної підготовки з новими стандартами. Деякі університети підпорядкували стандарти до чинних курсів, що зазвичай закінчуються присвоєнням Сертифікату з педагогіки в галузі подальшої професійної освіти. Інші університети запровадили національні стандарти у практику й оновили свої курси підготовки

відповідно до них, застосували центрований на студентів підхід, за яким набуті компетентності кожного студента розписуються і фіксуються згідно зі стандартами, як це прийнято у професійних кваліфікаціях.

В окремих університетах стандарти використовуються як вимірник якості всього курсу підготовки у поєднанні з критеріями внутрішньої інститутської перевірки. В цілому очевидно, що в університетському секторі по-різному інтерпретували національні стандарти, або за визначенням англійського науковця Дж. Піке, до запровадження стандартів у Великій Британії не застосовувалося стандартизованого підходу [10]. Результати перших досліджень процесу апробації національних стандартів показали, що запровадження їх у практику професійної підготовки розглядається науковцями і педагогами країни як намір задекларувати широке поширення національних стандартів, наявність механізму забезпечення якості підготовки педагогів та встановлення вимог щодо організації навчального процесу (визначення мінімальної кількості навчального часу).

Дослідники зазначають, що однією з найпоширеніших проблем під час запровадження національних стандартів для педагогів професійної освіти є невідповідність чинних освітніх чи академічних кваліфікаційних рівнів новим стандартам. Насамперед це стосується молодих викладачів, які щойно отримали дипломи і влаштувалися на роботу, а також досвідчених педагогів зі стажем роботи. Певні спроби щодо співставлення рівнів національних стандартів з університетськими освітніми рівнями Трансферної системи накопичення кредитів були зроблені у 1999 р., однак узгодженої процедури визнання не представлено й дотепер. Педагоги-практики стверджують, що майже неможливо „підігнати” різнорівневі стандарти до існуючих курсів базової професійної підготовки педагогів. Така практика має механічний, непослідовний і суперечливий характер. Досвід, на жаль, показує, що визначення мінімальних обсягів педагогічної практики та годин навчального процесу по суті майже не впливає на зміст та організацію курсів професійної підготовки.

На переконання Дж. Піке, причина такої невідповідності полягає у тому, що академічні кваліфікації розроблені на основі компетентнісного підходу і містять велику кількість вузьких, надмірно деталізованих компетентностей, що, з одного боку, значно бюрократизує процедуру оцінювання для навчальних закладів, а з іншого, – суттєво обмежує доступність для студентів. Натомість, національні стандарти професійної освіти носять загальний, описовий характер, що ускладнює на практиці їх пристосування до навчальних курсів [10].

У 2002 р. Міністерство освіти і кваліфікацій у провідному документі щодо перебудови й оновлення сектора подальшої професійної освіти „Успіх для всіх: реформування подальшої професійної освіти і підготовки” проанонсувало створення нового підрозділу міністерства – Відділу стандартів, до повноважень якого входять, зокрема, питання підвищення якості викладання у секторі професійної освіти, вивчення й розповсюдження позитивного досвіду професійної освіти, навчально-методичних матеріалів, навчальних програм, а також обґрунтування нових підходів до навчання й викладання [4, с.13]. У ньому запропоновано запровадити з 2003/04 р. навчальні курси для підготовки педагогічного персоналу за спеціальностями: „Будівництво”, „Вступ до професійної діяльності”, „Підприємництво”, „Наукова діяльність”. До кожного з цих напрямів має бути розроблено відповідну документацію, яка включала б приклади позитивної практичної діяльності в організації навчання, методиці навчання й викладання, оцінюванні результатів навчання, змісті підготовки тощо.

Документ також містить чітко визначені цілі розвитку базової педагогічної освіти. Так, планується, що до 2010 р. усі викладачі закладів професійної освіти повинні пройти педагогічну підготовку і отримати визнану професійну кваліфікацію (станом на 2005/06 навч. рік 90 відсотків педагогів, що працюють на повну ставку та 60 відсотків сумісників відповідають визначеним вимогам). Всі курси базової педагогічної підготовки повинні пройти акредитацію і отримати ліцензію від Міністра освіти, а коледжі професійної освіти розробити і представити плани розвитку на наступні три роки з метою отримання такої ліцензії.

На думку дослідника І. Неша, окреслені перспективи стандартизації професійної педагогічної освіти у Великій Британії шляхом запровадження національних стандартів для педагогів коледжів професійної освіти, встановлення обов'язкової педагогічної освіти для цієї категорії персоналу, попри їх певну невизначеність, загалом позитивно сприймаються всіма особами, які насамперед зацікавлені у розбудові педагогічної професії як такої [9, с. 27].

Отже, аналіз процесу стандартизації професійної підготовки педагогів для закладів подальшої освіти у Великій Британії, показав, що в цілому існує небагато суперечностей з приводу національних педагогічних стандартів як таких, однак вони, як і будь-які професійні стандарти, або компетентності зазвичай, підлягають широкій інтерпретації під час запровадження. Дослідники переконані, що апробація і запровадження національних педагогічних стандартів, які здійснювала Національна організація навчання в галузі подальшої освіти FENTO, на жаль, не зосереджувалися на

викладанні й навчанні, а стали механічними процедурами. Вони зводилися до того, що університети повинні були довести свою здатність до забезпечення навчання на курсах базової педагогічної підготовки, відповідно до встановлених стандартів, лише на рівні документації.

Одну із концептуальних засад інтерпретації стандартів (у практиці педагогічної освіти шкільних учителів) розробили вчені П. Мегоні та А. Гекстол, в якій розрізняються два протилежні підходи до стандартів [8, с. 461]. Перший підхід вони називають „орієнтування на розвиток/вдосконалення”, за яким стандарти розглядаються як засіб забезпечення структурованих можливостей для професійного розвитку педагогів та вдосконалення якості професійної діяльності. Другий підхід – „орієнтування на регламентацію” трактує стандарти як засіб вдосконалення ефективності і продуктивності професійної діяльності педагогів.

Ми приєднуємося до думки британських науковців і вважаємо, що стандарти, розроблені для педагогів професійної освіти в Англії, є прикладом саме регулятивного підходу. На думку англійського науковця Дж. Робсона, надмірне регулювання викладацької діяльності і зосередження на виписуванні педагогічних стандартів з метою доведення їх всеохоплюючого характеру, може призвести до надмірної стандартизації практичної діяльності педагогів при відсутності професійної культури, яка зазвичай чітко визначається у професійних стандартах [11, с. 589]. Така стандартизація практичної діяльності викладачів послабить одну з найважливіших сильних сторін коледжів професійної освіти, яка полягає у різноманітності практичних методик викладання і сприяє задоволенню потреб різноманітного контингенту учнів.

Література

1. DfEE/FEDA. Mapping the FE Sector. – Peterborough: FEDA. – 1995. – 10 p.
2. DfEE. Consultation Paper on the Introduction of Compulsory Teaching Qualifications for FE College Teachers. – London: DfEE. – 2000. – 21 p.
3. DfEE. Learning to Succeed: a new framework for post 16 learning. London: DfEE. – 1999. – 47 p.
4. DfES. Success for All: reforming further education and training. Our Vision for the Future. – London: DfES. – 2002. – 185 p.
5. Guile D., Lucas N. Preparing for the Future. The Training and Professional Development of Staff in the FE Sector // Journal of Teacher Development. – № 5. – 1996. – pp. 47–55.
6. Hodgson A., Spours K. New Labour's Educational Agenda: issues and policies for education and training 14+. – London: Kogan Page. – 1999. – 178 p.
7. Hyland, T. Behaviourism and the Meaning of Competence. The Challenge of Competence. – London: Cassell. – 1995. – 169 p.
8. Lucas, N. The Introduction of National Standards and Compulsory Teacher Education for Further Education College Teachers in England: issues and challenges // Teacher Development. – № 3. – Volume 6. – 2002. – P. 459 – 473.
9. Nash I. Mackney Says Its Time to Do a Deal. FE Focus // Times Educational Supplement. – 15 January, 1999. – P. 27.
10. Peeke G. Report to QCA on Standards for Teaching and Supporting Learning in FE England and Wales. Quality and Certificate Authority. – 1999. – URL: www.qca.gov.uk.
11. Robson J. A Profession in Crisis: status, culture, and identity in the further education college // Journal of Vocational Education and Training. – № 50 (4). – 1998. – P. 585 – 607.

Резюме

Стаття посвячена актуальній проблемі реформування професійної підготовки і подальшого розвитку педагогічного персоналу в Великобританії. В ній розглядаються стратегічні ініціативи англійського уряду щодо якості педагогічного освіти: введення обов'язкової професійної кваліфікації, розробка і впровадження стандартів для педагогів професійної освіти.

Ключевые слова: професійна підготовка, професійна кваліфікація, компетентність, базова педагогічна підготовка, стандарт, професійне освітнє.

Summary

The article traces the development of the national teaching standards, the introducing the compulsory teaching qualifications, and other recent policy initiatives for improving the quality of teaching at the professional education colleges in Great Britain.

Key words: professional training, professional qualification, being competent, qualification standards, basic professional training.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ДАНІЇ

У статті досліджується процес підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Данії, проводиться аналіз типів, секторів, програм та циклів професійної підготовки вчителів Данії з точки зору історико-культурного розвитку цієї країни та реформування вищої освіти Європи в цілому.

Ключові слова: система освіти в Данії, ціннісні орієнтири європейського суспільства, університетський (академічний) і неуніверситетський (неакадемічний) сектор.

Оскільки українська освіта знаходиться на шляху входження у європейський освітній простір, існує необхідність істотних змін у всій системі вищої освіти та суттєвого її оновлення. У сучасних умовах розвитку вітчизняної освіти важливо зрозуміти, як саме повинна змінитись професійно-педагогічна підготовка вчителя, оскільки саме вчитель є основним суб'єктом змін в освіті і без його активної участі прогресивні зміни неможливі.

Важливим джерелом визначення сучасної стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні є аналіз світового досвіду підготовки вчителів, дослідження закономірностей та тенденцій розвитку цієї важливої складової частини освітньої сфери в різних соціокультурних частинах планети.

Визначення стратегічних напрямів розвитку системи професійної освіти вчителів хвилює сьогодні все світове суспільство. В останній час з'явилися нові дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, пов'язані з сучасними змінами у якості освіти в цілому (Е.В.Піскунова), професійною діяльністю викладачів вищої школи з точки зору модернізації освіти (Г.В.Швецова), педагогічної освіти закордоном та альтернативних шкіл (Е.Ю.Рогачев), теорією і практикою педагогічної освіти у країнах Європи (Г.М. Ісаєва, Л.П.Пуховська, Н.М.Авшенюк), сучасними технологіями підготовки вчителів у США, Канаді (М.П.Лещенко) і т.д. Проте, як показав аналіз вивченої літератури, досі не здійснювались дослідження з проблем підготовки вчителів у Данії з точки зору сучасних трансформацій педагогічної освіти. Це і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Метою нашої статті є вивчення та узагальнення теоретичних матеріалів та практичного досвіду підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Данії в контексті реформування європейської освіти в кінці двадцятого на початку двадцять першого століття.

Освіта в Данії розглядається як "засіб формування розвинутої особистості з однаковими для всіх членів суспільства можливостями" [7, 10]. Ось чому і початкова школа, і перший рівень середньої (народної) школи, які підпорядковані муніципальним органам влади, гарантують усім дітям, незалежно від здібностей та соціального становища, безкоштовну середню освіту. Характерною рисою середньої школи Данії є загальноприйнята система класних керівників, коли один і той же вчитель веде клас впродовж всього періоду навчання в початковій школі та на першому рівні народної школи. При цьому вчитель повністю відповідає за всебічний розвиток особистості кожного учня. Данські вчителі-практики притримуються загальної точки зору, що школи – це набагато більше ніж просто місце навчання та виховання дитини: у них набагато ширша соціальна функція, яка вкладає свій внесок у підготовку дитини до майбутнього дорослого життя та формує його інтелектуальний і культурний кругозір [6].

Отже, сьогодні діяльність педагога зовсім не обмежується лише формуванням знань, умінь та навичок. Професійні педагоги бачать своє завдання і в тому, щоб забезпечувати розвиток особистісних та соціальних вмінь таких, як лідерства, спроможності працювати в колективі, впевненості в собі, внутрішньої мотивації та особистісної незалежності.

В основі розвитку педагогічної освіти Данії лежать ціннісні орієнтири європейського суспільства, що поступово трансформуються у багатокультурну демократію. Вони базуються на наступних принципах: визнанні прав людини, релігійної та культурної свободи, автономії особистості та її вільного вибору в процесі навчання; відповідальності за кінцевий результат навчання; активній толерантності до учнів та прийнятті різноманітності та відмінності їх розумових здібностей.

Система педагогічної освіти Данії має певні особливості:

По-перше, більша частина педагогічних учбових закладів цієї країни – державні, більше того нечисельні приватні школи та вищі навчальні заклади отримують від держави субсидії; отже педагогічна освіта у Данії безкоштовна.

По-друге, на відміну від інших європейських країн, доуніверситетська шкільна програма (старші класи професійної орієнтації) продовжується не два, а три роки; тому датські учні закінчують гімназії в дев'ятнадцять років.

По-третє, двомовність навчання: більшість датчан говорить на англійській мові, як на рідній; цілий ряд предметів у школах, а особливо в педагогічних вузах викладаються на англійській мові. Причому число університетських педагогічних програм на англійській мові з кожним роком зростає, а навчальна література по окремим предметам існує лише на англійській.

Якщо розглядати педагогічну освіту Данії крізь призму історико-культурного розвитку цієї країни, то потрібно відмітити, що педагогічна освіта була першочергово пов'язана з розповсюдженням християнства в країні.

Перший національний університет – Копенгагенський – створений ще у 1479 році за вказівкою папи Секста 4, довго залишався єдиним учбовим закладом такого рівня. Подальший розвиток вищої педагогічної освіти став можливим лише після епохи Реформації, яка дала поштовх до росту числа середніх шкіл, яким у свою чергу були потрібні нові вчителі. Внаслідок цього в 1791 році в Данії були створені перші педагогічні інститути (“Teachers’ Institutes”). Новий поштовх до розвитку вищої педагогічної школи дала ера Просвітництва, яка внесла значні зміни у філософію освіти вчителів. Національний рух за вільне навчання, який очолювали провідні діячі культури Данії, зробив можливим розширити соціальну базу вищої професійної освіти вчителів та зміцнити її зв'язок з потребами суспільства [7]. Усі ці факти свідчать, що система професійної освіти Данії має значне історико-культурне підґрунтя та при цьому залишається дуже консервативною.

У більш пізній час, аж до кінця двадцятого століття, система педагогічної освіти зазнала лише окремих структурних змін, внаслідок яких були відкриті нові професійні заклади середнього рівня.

В останні два десятиліття в Данії, як і в багатьох інших європейських країнах, проходив процес інтенсивного підвищення кількісних показників педагогічної освіти. Ключовим моментом в сучасній історії розвитку вищої освіти Данії став 1977 рік, коли була опублікована доповідь Уряду про проблеми і тенденції розвитку освіти в державі на період до 2000 року [8]. Доповідь було ухвалено фолькетингом Данії у травні 1978 року як директивний документ. При цьому систему управління професійною вищою освітою, прийнятою законодавчим актом “Про управління вищими учбовими закладами” від 1973 року, залишили без змін, а саме:

- система вищої педагогічної освіти включає середньострокові та довгострокові програми;
- короткострокові програми не входять до системи вищої освіти вчителів.

Згідно з останнім законом вся вища освіта в Данії ділиться на три групи: 1) вища освіта скороченого циклу (KVU); 2) вища освіта середнього циклу (MVU); 3) вища освіта довгого циклу (LVU).

Вища освіта скороченого циклу представляє собою дворічні програми професійної підготовки спеціалістів, але при цьому скорочений цикл у підготовці вчителів не використовується.

Дипломи про вищу освіту середнього циклу (MVU) відповідають по рівню ступеню бакалавра в університеті і розраховані на три – чотири роки спеціалізованого навчання. Основна відмінність полягає в тому, що програми педагогічної підготовки середнього циклу готують студентів до більш професійно-спрямованої спеціальності: наприклад, викладач гімназії, вчитель першого і другого рівня середньої школи певного напрямку, вихователь дитячого садка і т.д. У системі вищої освіти, де пропонуються середньострокові програми підготовки вчителів незалежними учбовими закладами, останні разом із студентами та групою зацікавлених фахівців розробляють програми та учбові плани по кожному предмету, який вивчається. Міністерство освіти лише встановлює певні рамки та надає рекомендації, щодо створення таких програм.

Управління вищими учбовими педагогічними закладами середнього циклу є децентралізованим. Не існує певного державного учбового плану чи системи контролю за виконанням окремих його пунктів. Усі повноваження контролю за вищими учбовими закладами середнього циклу передані місцевим представникам влади і власне вони разом з Центрами освіти відповідають за якість професійної підготовки вчителів та за проведення педагогічної роботи. Саме освіта середнього циклу підлягала кардинальним змінам після реформ у вищій освіті в Данії. У результаті реформ в датській системі педагогічної освіти наприкінці двадцятого століття, студенти, які закінчили курс навчання згідно з програмою середнього циклу отримують зараз ступінь бакалавра (Professions Bachelor), що характерно, раніше таку ступінь могли присуджувати лише університети.

Характерною рисою всіх вищих навчальних закладів Данії після проведеного реформування є те, що вони діляться на два сектора: університетський (академічний); неуніверситетський (неакадемічний).

Неуніверситетський сектор представлений спеціалізованими коледжами, педагогічними включно, які об'єднуються сьогодні в Центрі вищої освіти згідно з законом про освіту 1997 року (The Act on CVUs). Центри створені з ціллю підвищення якості професійно орієнтованої освіти, в тому числі педагогічної.

Університети пропонують вищу педагогічну освіту продовженого циклу (LVU), який розрахований на п'ять років. Університетський сектор Данії включає в себе дванадцять університетів, п'ять з яких об'єднують декілька факультетів; останні сім є спеціалізованими університетами. Перше місце у структурі вищої педагогічної освіти належить Копенгагенському університету, найстарішому університету країни, який має двадцять шість тисяч студентів [6]. Орхусський університет, створено у 1928 році як приватний заклад, після реформування перейшов під контроль Міністерства освіти Данії; він майже вдвічі менший за Копенгагенський університет. Наймолодший університет, в якому готують педагогічні кадри, знаходиться в місті Оденс. У ньому навчається 5,5 тисяч студентів, третина з яких вивчають гуманітарні науки. Серед вищих шкіл, які вважаються найстарішими професійними вищими навчальними закладами країни, потрібно назвати Датську Королівську Вищу Педагогічну школу, яка налічує 600 студентів [6].

Перші три роки професійної освіти в університеті приводять до одержання ступені бакалавра, або диплома університетського центру. На цьому підготовку педагога може бути завершено чи продовжено до отримання ступені магістра педагогічних наук в університеті або диплома вищої професійної педагогічної школи. Університетський цикл педагогічної освіти можна продовжувати до отримання ступені кандидата та доктора. Професійні педагогічні школи пропонують безперервний 3–4х річний курс навчання, який закінчується присудженням ступені кандидата.

В останні роки в Данії відчувається недостатня кількість педагогічних кадрів для середніх шкіл. Це спонукало Міністерство освіти Данії представити на розгляд спеціальну кредитно–трансферну програму з підготовки вчителів для шкіл усіх рівнів. Згідно з цією програмою, освіта за спеціальністю педагог, включає в себе обов'язкові та вибіркові предмети і розрахована на 4 роки підготовки у вищих навчальних закладах, які відносяться до середнього та продовженого циклу, як неакадемічного так і академічного рівня. Студенти, які обрали професію вчителя, повинні отримати як теоретичні, так і практичні знання, відповідно до програми навчання по тим чи іншим предметам. Програма зазначає предмети та кількість годин, які повинен витратити студент денного відділення на вивчення відповідної дисципліни протягом року навчання. Наступні предмети пропонуються як базові чи основні:

1. Гуманітарні предмети – датська, англійська, французька, німецька мови, історія, вивчення християнства/релігієзнавство, соціальні науки.
2. Точні науки – біологія, фізика/хімія, географія, математика, природничі науки, технологія.
3. Практичні/естетичні науки – образотворче мистецтво, внутрішня економіка, дизайн, спорт, музика, мистецтво роботи з металом та деревиною.

Студент повинен обрати для обов'язкового вивчення дисципліни з не менш ніж двох предметних циклів. Так наприклад, майбутній вчитель може обрати в якості основного предмету вивчення датської мови або математики, чи датської і математики разом. Кожний базовий предмет повинен вивчатись не менше ніж чотири семестри.

Після вивчення курсу базових предметів майбутні педагоги повинні мати “глибоке предметно–дидактичне розуміння суті”, яке дасть їм змогу вибудувати систему навчання дітей відповідно до цілей, які ставить перед собою школа, враховуючи як основні риси розвитку суспільства, так і потенціал, умови та прерогативи розвитку окремої дитини. Таке глибоке розуміння суті вивченого предмета дасть змогу майбутньому вчителю сформулювати критерії оцінки, накопичення та використання учбового матеріалу та інших засобів навчання. Важливим є той факт, що такі педагогічні знання набуваються у збалансованій взаємодії вивчення теоретичних предметів і педагогічної практики.

На педагогічну практику студентів університетів та професійних інститутів Данії звичайно відводиться п'ять місяців, тобто семестр. Педагогічна практика може бути активною чи пасивною, загальна кількість якої складає 60 уроків. Педагогічна практика проводиться в школах під контролем наставника, тобто вчителя високої кваліфікації, якого назначає Міністерство освіти Данії. Наставник спостерігає за роботою студентів, надає їм цінні поради, виправляє помилки. Така практика, на думку датських педагогів, потрібна для того, щоб дати основні поняття і знання про навчальний процес в цілому, про планування учбових занять та виконання навчального плану.

Провідною ідеєю датської організаційної моделі педагогічної освіти є підтримка і забезпечення професійного розвитку вчителя на всіх етапах його педагогічного становлення. Така

модель професійної підготовки є сукупністю диференційованих навчальних закладів, національних за характером. Вони надають майбутньому вчителю базову педагогічну освіту (академічну вищу): програми бакалавра, магістра, кандидата, доктора; і професійну підготовку та забезпечують процес професійного розвитку вчителя через цільові підсистеми, а саме вступ до педагогічної діяльності, підвищення кваліфікації, додаткову освіту. Процеси і складові ланки системи в цілому взаємопов'язані. Контроль за їх функціонуванням – принаймні частковий – є прерогативою держави.

Проведений аналіз системи педагогічної освіти в Данії дозволяє зробити наступні **висновки**:

- реформування професійної педагогічної освіти є головною складовою модернізації освіти Данії в цілому;
- характерною рисою всіх вищих навчальних закладів Данії після реформування є те, що вони діляться на два сектора: університетський (академічний); неуніверситетський (неакадемічний);
- важливим є той факт, що глибокі педагогічні знання набуваються у збалансованій взаємодії вивчення теоретичних предметів і педагогічної практики;
- провідною ідеєю данської організаційної моделі педагогічної освіти є підтримка і забезпечення професійного розвитку вчителя на всіх етапах його педагогічного становлення;
- порівняльний аналіз загальнолюдського та вітчизняного досвіду, виявлення в ньому спільних і особливих або національних рис, може бути використаний у реформуванні та вдосконаленні історично–прийнятної моделі підготовки працівників освіти в Україні.

Література

1. Ісаєва Г.М. Педагогічні технології з позиції розвитку освіти. – 2005. www.cippe.edu-ua.net.
2. Капранова В.А. Сравнительная педагогика: Школа и образование за рубежом. – М.: Новое знание, 2004. – 420с.
3. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи: спільність і розбіжності. – К.: Вища школа, 1997.– С. 30–503.
4. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка. – 2–ге вид. – Суми, 2004. – 200 с.
5. Рогачев Е.Ю. Педагогическое образование за рубежом и альтернативные школы. – М., 2000. – 212 с.
6. Breiting Soren. The Royal School of Educational studies. Copenhagen, 2002. – 180 p.
7. Schnack Karsten. The Danish University of Education. – Copenhagen, 2003. – 149 p.
8. New Structure of the Danish Vocational Education and training System. – Danish Ministry of Education, 1999 – 115 p.

Резюме

В статті досліджується процес підготовки учителів в вищих навчальних закладах Данії, проводиться аналіз типів, секторів, програм і циклів професійної підготовки учителів Данії з точки зору історико–культурного розвитку цієї країни і реформування вищої освіти Європи в цілому.

Ключевые слова: система образования в Дании, ценностные ориентиры европейского общества, университетский (академический) и неунiversитетский (неакадемический) сектор.

Summary

The article is devoted to the process of teachers training in Denmark, it deals with the analysis of the types, sectors, spheres, programs and cycles in professional training of Danish teachers from the point of view of the historical and cultural development of this country and on the other hand of the reforms in the of European Higher Education system.

Key words: Danish educational system, European social values, university and non–academic sectors.

**КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАКЛАДІВ
ОСВІТИ ДРУГОГО СТУПЕНЯ НІМЕЧЧИНИ**

У статті розглянуто проблему підготовки компетентного педагогічного персоналу німецьких професійних закладів освіти другого ступеня, охарактеризовано фази підготовки вчителів професійних шкіл, визначено основні обов'язки та якості педагогів на виробництві.

Ключові слова: дуальна система освіти, професійна освіта, компетентний персонал, кваліфіковані фахівці, процес навчання, професійна школа, виробництво.

В умовах європейської інтеграції та на фоні соціально-економічних змін, що відбуваються протягом останнього часу в українському суспільстві, виникла потреба в модернізації та реформуванні не лише економіки, але і професійної освіти нашої держави. Однією з причин необхідності змін у державній освітній системі є збільшення відриву між розвитком виробництва й освітою. Це пов'язано передусім із впровадженням у виробництво нових інформаційних технологій, що призводить до докорінних змін змісту праці сучасного фахівця та збільшення обсягу необхідних йому практичних та теоретичних знань і умінь. Таким чином, у нашій державі виникає потреба у підготовці висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, у зміцненні довіри між суб'єктами освіти, відповідності європейському ринку праці та мобільності.

У даному контексті важливим для нашої держави є досвід Німеччини — країни з високим економічним та технічним потенціалом. Не дивлячись на те, що ця країна є бідною на сировину та дуже залежить від експорту продукції з високим ступенем технологічної переробки, ця країна є однією з найбільш розвинених країн Європи з високою заробітною платою. Це свідчить про наявність ефективної та динамічної системи підготовки конкурентоспроможних спеціалістів.

Аналіз професійної освіти європейських країн показав, що система професійної освіти Німеччини високо ціниться у всьому світі, оскільки саме у цій державі відбувається паралельне навчання у професійних школах та на підприємствах, що має назву дуальна система освіти (Duale Ausbildung) та сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців.

У сучасному німецькому суспільстві професійна освіта розглядається як інструмент соціальної мобільності, як гарант досягнення бажаного соціального статусу, як спосіб самореалізації особистості.

Підготовка кваліфікованого спеціаліста у Німеччині є довготривалим, цілісним, безперервним процесом, у результаті якого формуються його професійна компетентність та постійна готовність до безперервної самоосвіти.

Проблема професійної освіти Німеччини є предметом дослідження багатьох українських та зарубіжних дослідників: Н.Абашкіной, І.Акімовой, Г.Андрощука, Р.Арнольда, Л.Бикасовой, В.Кларіна, Р.Арнольда, У.Бека, Х.Беннера, В.Грайнерта, Г.Грунера, А.Келя, Г.Кершенштайнера, В.Лемперта, Є.Мунха, Г.Патцольда, В.Рудольфа, Х.Фюра, Р.Цедлера, В.Штратенверта та ін.

Система професійної освіти другого ступеня Німеччини є надзвичайно диференційована. Це знаходить своє відображення у наявності великої кількості різних типів професійних закладів освіти: професійні школи (складова дуальної системи – Berufsschule im dualen System); професійні спеціалізовані училища (Berufsfachschule); додаткові професійні училища (Berufsaufbauschule oder Berufsoberschule); підвищене спеціальне училище (Fachoberschule); професійні гімназії (Berufliches Gymnasium); середні спеціальні професійні навчальні заклади – фахові школи (Fachschule); школи, що надають однорічну допрофесійну підготовку (Berufsvorbereitungsjahr), однорічна базова професійна підготовка (Berufsgrundbildungsjahr).

Великий внесок у підготовку кваліфікованих фахівців роблять німецькі педагоги. Оскільки саме вони готують кваліфікованих спеціалістів для своєї держави. Найбільш цікавими для нашого дослідження є педагоги дуальної системи освіти. Адже дуальна система освіти поєднує професійне навчання у професійній школі і на виробництві. Відповідно і педагогічний персонал теж поділяється на дві групи. До першої групи спеціалістів належать викладачі, що відповідають за теоретичну підготовку учнів. Вони працюють у професійній школі, де викладають теоретичні основи спеціальності або загальноосвітні предмети. Друга група персоналу відповідає за практичну підготовку учнів. Ними є майстри виробничого навчання та керівники професійного навчання.

Як свідчать результати вивчення, обов'язковою передумовою викладання у професійній школі є вища педагогічна освіта. Проте, як свідчать матеріали дослідження, обов'язковою умовою навчання у ВНЗі є дванадцятимісячне навчання на підприємстві. Підготовка вчителя професійної

школи має дві фази: загальнотеоретичну та практичну [3, 233]. Перша фаза навчання здійснюється у вищому навчальному закладі. Термін навчання для майбутніх викладачів у Німеччині складає здебільшого 8 семестрів, за винятком Берліну, Саконії–Ангальт, де навчання триває 9 семестрів та Нижньої Саксонії – 10 семестрів [3, 236]. Навчання закінчується складанням першого державного іспиту.

Після закінчення навчання у вищому навчальному закладі розпочинається друга фаза професійної підготовки, що має назву “Референдаріат”. Вона включає у себе обов’язкове професійне навчання. Згідно рішення “Постійної конференції міністрів освіти і культури” Німеччини від 12.12.1986р. це навчання триває два роки та закінчується складанням другого державного іспиту. Варто зауважити, що основним змістом другої фази навчання є набуття професійно–практичного досвіду у формі стажування у професійних школах [3, 233].

Друга фаза професійної підготовки вчителів професійних шкіл відрізняється від першої:

1. Інтеграцією місця навчання та місця майбутньої професійної діяльності на основі спеціальної постановки завдань;

2. Виникненням інтелектуально духовної діяльності, що призначена формувати поглиблену установку і позицію майбутніх вчителів щодо професійної школи, учнів та їх проблем.

Аналіз праць, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх учителів, дає нам підстави стверджувати, що у Німеччині вчителі професійних шкіл належать до державних службовців. Їхня професійна підготовка, кар’єра регламентуються державними законодавчими постановами про професійну трудову діяльність та трудові завдання. Доцільно зауважити, що заробітна плата вчителів професійних шкіл при незначних відмінностях регламентується в цілому однаковими законодавчими нормами.

У контексті нашого дослідження важливим є аналіз професійної підготовки та компетентності педагогів, що навчають учнів на виробництві. Ними є майстри, оскільки у Німеччині навчання на виробництві довіряється особам, які мають необхідний професійний досвід.

Відповідно до Закону про професійну освіту (1969р.) майстрами можуть працювати люди, що досягли 24 років та мають необхідні особисті та педагогічні якості [2].

Варто зауважити, що професійно–педагогічну підготовку майстри одержують на спеціальних курсах. Навчання триває від 120 до 200 годин та закінчується іспитом, що поділяється на письмову (тривалість 5 годин) та усну (тривалість 30 хвилин) частини. На іспиті є обов’язковим присутність представників Торгівельної та Ремісничої палат.

Як правило, майстрами є кваліфіковані робітники, інженери, техніки, підприємці, тобто фахівці з багаторічним досвідом. Перед ними стоїть складне та відповідальне завдання: навчити учнів основам майбутньої професії.

На відміну від учителя професійної школи, для якого викладання теоретичних основ професії становить провідне та вирішальне завдання, для майстра теоретичного навчання знання теоретичних основ професії виступає в ролі засобу для необхідної педагогічної діяльності. Отже, як бачимо, суттєвою якістю підготовленості майстра є сформованість як професійно–практичного, так і педагогічного вміння.

Майстер, як фахівець, повинен слідкувати за усіма змінами, що відбуваються в науці та техніці завдяки науково–технічному прогресу, оскільки вони призводять до виникнення та запровадження нових технологій та техніки на виробництві, йому необхідно постійно стежити за професійними вимогами, ознайомлюватися із засобами підвищення кваліфікації, що спеціально розробляються для майстрів та зберігаються в навчальних центрах підприємств або у позапідприємницьких центрах навчання.

Майстер у своїй педагогічній діяльності повинен керуватися наступними положеннями: по–перше, це усвідомлення ним мети навчання, що полягає не лише у наданні учням певних знань та допомоги набуті необхідні вміння, але і у формуванні певного способу поведінки (майстер повинен зробити настанову на таку поведінку, щоб вона стимулювала учнів на використання набутих знань та вмінь); по–друге, це орієнтація учнів на їхні індивідуальні особливості [1, 119].

Основним завданням майстра як наставника є навчити своїх учнів мислити, бути уважними, спостережливими, вміти застосовувати набуті знання та вміння на практиці, тобто, він, як компетентний педагог, повинен володіти засобами та вміннями стимулювання здібностей і нахилів учнів.

Майстер не повинен бути виключно педагогом, він повинен бути психологом. У першу чергу йому необхідно володіти особистою інформацією про окремих учнів: їхній життєвий шлях, умови життєдіяльності, сім’я, уподобання та ін. Оскільки саме ця інформація допоможе майстрові знайти

індивідуальний підхід до кожного учня, з'ясувати його схильності, розумові здібності, що допоможе ефективніше здійснювати навчально-виховний процес з метою його оптимального стимулювання. Доцільно зауважити, що глибші знання щодо особистості учня дозволять майстрові точніше визначити час, який необхідно затратити на досягнення цілей навчання, обрати оптимальні методи та способи навчання, викликати в учнів зацікавленість до поставлених завдань та ін.

Майстер повинен володіти такими людськими рисами характеру як доброзичливість, терпіння, розуміння, гуманність. Він повинен бути зразком для своїх учнів, вміти співпрацювати з батьками, керівництвом та Радою підприємств, молодіжними організаціями, що є на підприємствах, професійною школою, зі службою працевлаштування та ін.

Вивчення наукових праць, документальних джерел, дало нам змогу дійти висновку, що у німецьких закладах освіти другого ступеня працюють досвідчені компетентні педагоги, що готують кваліфікованих та конкурентоздатних спеціалістів.

Література

1. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: /Монографія/. – К.: Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Berufsbildungsgesetz (BBjG) vom 14. August 1969, zuletzt geändert durch den Einigungsvertrag vom 31. August in Verbindung mit dem Einigungsvertragsgesetz vom 23. September 1990 // Ausbildung und Beruf, Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung. – Bonn. – Hrsg. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. –1990. – 208 S.
3. Führ Ch. Deutsches Bildungswesen seit 1945. – Bonn. – Inter Nationes, 1996. – 342 S.

Резюме

В статті розглядається проблема підготовки компетентного педагогічного персоналу німецьких професійних закладів освіти другої ступеня, охарактеризовані фази підготовки учителів професійних шкіл, визначені основні обов'язки та якості педагогів на виробництві.

Ключеві слова: дуальна система освіти, професійна освіта, компетентний персонал, кваліфіковані спеціалісти, процес навчання, професійна школа, виробництво.

Summary

The article deals with the problem of teaching staff professional development at German educational establishments of the second degree and two phases of the professional schools teachers education are characterized as well as the main duties and qualities of educators at manufacturing are determined.

Key words: dual system of education competent staff, professional education, qualified specialists, educational process, professional school, manufacturing.

УДК 371.125:37.013.42

Г.І. Слосанська

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ, МОЛОДДЮ ТА СІМ'ЯМИ В АВСТРАЛІЇ

У статті розкрито основні етапи підготовки соціальних працівників до роботи з дітьми, молоддю та сім'ями в Австралії.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, соціальні служби, девіантна поведінка, профілактика девіантної поведінки.

Соціальна робота в Австралії займає важливе місце у структурі професій. Якщо в минулому професійними галузями традиційно вважалися лише медицина, релігія і право, то нині більшість споріднених сфер діяльності, включаючи і соціальну роботу, отримали новий соціальний статус.

Сьогодні соціальна робота та підготовка соціальних працівників є одним із пріоритетних напрямів у соціальній політиці Австралії й здійснюється на трьох рівнях: державному, регіональному та місцевому. Підготовка соціальних працівників в Австралії здійснюється лише в акредитованих Асоціацією Соціальних Працівників Австралії Школах соціальної роботи, коледжах та університетах.

У їхніх програмах закладено три рівні підготовки: для отримання ступеня бакалавра, магістра та доктора соціальної роботи.

Навчальна програма з соціальної роботи досить мобільна і дозволяє акцентувати увагу студентів на вивченні не лише обов'язкових, але й вибіркових дисциплін. Хоча методи і форми, які використовуються для підготовки соціальних працівників досить різноманітні, але разом з тим визначені певні державні стандарти для соціального працівника, який спеціалізується для роботи: 1) з дітьми і підлітками; 2) з правопорушниками і ув'язненими; 3) з хворими (в системі охорони здоров'я); 4) з інвалідами; 5) з людьми похилого віку; 6) з громадою; 7) в системі соціального захисту та ін. Для кожної спеціалізації передбачені відповідні спецкурси.

В Австралії особлива увага приділяється підготовці соціальних працівників до проведення профілактичної роботи. Необхідні для цієї роботи знання, уміння та навички студенти отримують у процесі вивчення спеціальних курсів (право та соціальна робота (Law and Social Work); кримінальне право (Criminal Justice); вміння та навички з соціальної роботи (Practice Skills); робота з молоддю та дітьми (Working with Youth and Children); робота з дітьми та сім'ями (Working with Children and Families); робота над здоров'ям (Working for Health); сприяння охороні здоров'я: вміння, перспективи та практика (Promotion Health: Skills, Perspectives and Practice); критична практика сфери охорони здоров'я та соціальної опіки (Critical Practice in Health and Social Care) та під час проходження практики у відповідних соціальних закладах [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

У процесі вивчення спеціальних курсів та проходженні практики, студенти повинні усвідомити, що соціальна робота з дітьми та сім'ями в Австралії, крім тих загальноприйнятих принципів, які застосовуються у соціальній роботі (дотримання прав людини, доступність, клієнтоцентризм, конфіденційність, адресність, профілактична спрямованість тощо), опирається ще на низку принципів:

- а) недопустимість тиску у соціальній роботі з дітьми та сім'єю;
- б) партнерські відносини з усіма членами сім'ї;
- в) орієнтація на здібності та потенціал людини;
- г) врахування думки дітей;
- д) співпраця з іншими агентствами;
- е) зняття напруги між опікою і контролем [9; 10].

Значна увага приділяється вивченню соціологічних теорій. Адже більшість програм соціальної роботи базується на певних соціологічних теоріях, особливо при поясненні природи відхилень у поведінці дітей та молоді. Згідно з цими теоріями, девіації – це, як правило, не стільки результат індивідуальних патологій, скільки факт соціальної взаємодії індивідів, який сприяє негативній соціалізації. Дитина від народження вважається хорошою, незіпсованою, схильною лише до позитивної поведінки. Тому будь-які прояви девіацій з боку дитини розглядаються австралійськими соціальними працівниками як індикатори, що свідчать про несприятливу ситуацію у сім'ї, соціальному оточенні дитини, про можливість її кривди. Ось, наприклад, перелік відхилень у поведінці, які можуть свідчити про можливу кривду або недбале ставлення до дитини: постійна настороженість; страх перед дорослими; небажання спілкуватися; різко виражена ворожість, агресія у ставленні до однолітків та втечі з дому [11].

Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх у Австралії передбачає перш за все забезпечення добробуту дитини та належних умов її виховання. Тобто, запобігання правопорушенням і соціальний захист неповнолітніх – це єдина, нероздільна функція відповідних органів, соціальних служб та закладів місцевої влади, волонтерських організацій, приватного сектора та громади.

Один із принципів соціальної роботи передбачає пріоритетність надання допомоги тим людям, які знаходяться у ситуації, що загрожує їх здоров'ю чи життю. Відповідно до цього принципу Законом Австралії “Про дітей” визначено категорії неповнолітніх, які потребують першочергового соціального обслуговування.

Так, студенти – майбутні соціальні працівники, повинні знати, що категорія А означає негайний доступ до надання послуг: скривджені або занедбані діти; діти, які перебувають у небезпеці кривди чи нехтування; хворобливі діти; діти із затримками у розвитку.

Категорія Б – якнайшвидший доступ до надання послуг: діти з фізичними вадами; діти з сенсорними порушеннями; діти з розумовими вадами; діти, які відчувають негативний вплив через проживання у сім'ї особи-інваліда; діти, в яких спостерігається погіршення здоров'я (психічного чи фізичного); діти, які перебувають під опікою інших осіб; діти, які можуть потребувати опіки інших осіб; діти, вражені ВІЛ-інфекцією або хворі на СНІД; діти, які відчувають негативний вплив

внаслідок серйозних труднощів у сім'ї, включаючи сімейне насилля; діти, на моральний розвиток яких справляють негативний вплив; діти, які можуть бути втягнуті у протиправну поведінку.

Категорія В – доступ до надання послуг по можливості, коли немає дітей категорій А і Б: діти, які не мають нагальної потреби у послугах [13].

Сьогодні в Австралії соціальні служби велику увагу звертають на профілактичну роботу з неблагополучними сім'ями, до якої залучаються студенти Шкіл соціальної роботи, які проходять практику у відповідних соціальних закладах [14]

Так, у випадку виявлення неблагополучної сім'ї, в якій не створено належних умов для нормального розвитку дитини, більше того, її ображають, карають, чи взагалі не звертають на неї уваги і це негативно позначається на поведінці дитини, її тимчасово вилучають з такої сім'ї.

Найбільш поширеними заходами в подібних випадках є “fostering” і “mainstay”. Точний переклад цих термінів зробити досить важко, але суть їх полягає в тому, що вони означають догляд за чужою дитиною, або ж особливий вид опікунства. “Fostering” передбачає перебування дитини в чужій сім'ї на протязі тривалого періоду часу, як правило, до повноліття. Проте контакти дитини з справжніми батьками зберігаються і, як тільки умови в сім'ї стають більш сприятливими для виховання дитини, вона знову повертається у свою рідну родину.

“Mainstay” – передбачає догляд за дітьми віком від 11 до 17 років на коротший період, найчастіше – це всього кілька місяців, у зв'язку з тимчасовими труднощами в сім'ї дитини. Якщо ці труднощі зникають, дитина повертається в сім'ю, якщо ж сім'я продовжує переживати важкий період, то оформляється “fostering” [8].

Крім того, існує ще й інший вид догляду за дітьми із неблагополучних сімей – “emergency care” – догляд у надзвичайних (критичних) ситуаціях. Він має місце тоді, коли виникає необхідність негайно ізолювати дитину від негативного впливу сім'ї, наприклад, коли у сім'ї що-небудь трапилось (вбивство, арешт, аварія і т.д.). У таких випадках дитина передається для догляду в іншу сім'ю на кілька днів чи тижнів до остаточного вирішення питання про її подальшу долю. Люди, які в будь-який час дня чи ночі готові прийняти в свою сім'ю чужу дитину, називаються “carers” (той, хто турбується, доглядає). Такими людьми можуть бути сімейні чи самотні люди, яким виповнилось 25 років, і які виявили бажання виховувати чужих дітей [14].

Слід відзначити, що дитячі будинки, інтернати є не дуже поширеними в Австралії. Вважається, що нормальний розвиток дитини краще забезпечується в сім'ї, нехай навіть чужій, що, очевидно, є цілком справедливими.

Сімей, які бажають взяти на виховання чужих дітей, в Австралії дуже багато. Можливо, однією із причин цього є особливість менталітету населення цієї країни, бо тут вважається престижним, почесним, гуманним виховання дитини з неблагополучної сім'ї, як і виховання дітей з фізичними і розумовими вадами у розвитку.

Проте, неабияке значення має і той факт, що ця нелегка і відповідальна праця дуже високо оплачується. Так, наприклад, людина, яка здійснює догляд за чужою дитиною, отримує платню. Крім того, на утримання дитини передбачена щотижнева оплата. Додаткові кошти виділяються на свята, канікули, до дня народження дитини, на лікування тощо. Якщо дитина не є повноцінною (фізично чи психічно) – оплата за її виховання є вищою.

Усе це свідчить про реальну турботу про майбутнє дітей з неблагополучних сімей і, як показує практика, в значній мірі сприяє запобіганню відхилень у поведінці неповнолітніх.

Проте, у тих випадках, де це є можливим, всі зусилля спрямовуються на те, щоб дитина залишалася у своїй сім'ї. Для цього з сім'ями проводиться інтенсивна психотерапевтична, консультативна робота, строго індивідуально, залежно від тих труднощів, які відчуває сім'я. Сім'я перебуває під постійним контролем соціального працівника (спеціально закріпленого за цією сім'єю), відвідує заняття в спеціальних консультативних центрах з питань сім'ї, які наявні в кожному місті.

Велика увага приділяється дітям, у поведінці яких вже виявилися певні відхилення, були здійснені проступки та незначні правопорушення.

Слід зазначити, що у випадку здійснення злочину неповнолітнім до 16 років, справа не розглядається в суді. Для цього існує система “Children’s Panels” і “Children Hearings” [15]. “Children Panels” – це спеціальна комісія, яка складається з людей (переважно віком від 25 до 50 р.), які мають певні знання в галузі психології, педагогіки, навички спілкування з дітьми. Робота в цій комісії вважається надзвичайно відповідальною, тому члени комісії призначаються Державним Секретарем протягом на 5 років. Ці люди проходять спеціальну підготовку за відповідними програмами.

Як правило, члени цієї комісії забезпечують роботу “Children Hearings” – процес слухання дитячих справ, у якому беруть участь 3 члени комісії (обов'язково повинні бути жінки й чоловіки).

Слухання найчастіше відбувається в сім'ї, за місцем проживання, в присутності батьків і дитини, поведінка яких обговорюється. Цьому передують глибоке, всебічне вивчення дитини (медичне, психологічне, психіатричне), бесіди з соціальним працівником, вчителями. У результаті слухання приймається рішення стосовно майбутнього дитини. Вона може бути залишена в сім'ї, але перебувати під постійним наглядом соціального працівника, або передана під опіку іншої сім'ї ("fostering"), іноді направлена у спеціальну школу для дітей із відхиленнями в поведінці. У кожному місті є такі школи. Вони розраховані всього на 20–25 учнів, в кожному класі – не більше 5 учнів. Дітям приділяється надзвичайно велика увага як в навчанні, так і в корекції вад поведінки. У школі діти перебувають до 5–6 годин, після цього йдуть додому. Такі школи створені окремо для дітей від 10 до 14 років і для підлітків 14–16 років [13]. Діти можуть перебувати у них від кількох місяців до кількох років в залежності від того, чи з'явилися позитивні зміни у їх поведінці.

Таким чином, студенти, навчаючись у Школах соціальної роботи з підготовки професійних соціальних працівників в Австралії, отримують дійсно ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку для забезпечення ними у майбутньому успішної профілактичної роботи з дітьми та молоддю.

Література

1. Allotey P., Reidpath D. Multicultural issues In general practice. – Curr Ther Dec. 1999/Jan 2000. – P. 35–37.
2. Bashir M. Immigrant and refugee young people: challenges in mental health. In: Bashir M., Bennett D.L., editors. Deeper dimensions – culture youth and mental health. – Sydney: Transcultural Mental Health Centre, 2000. – P. 64–74.
3. Beach M.C., Price E.G., Gary T.L., et al. Cultural competence; a systematic review of health care provider educational interventions. – Wed Care, 2005. – P. 356–373.
4. Bennett D.L., Kang M. Adolescence. In: Oates K., Currow K., Hu W., editors Child health: a practical manual for general practice. – Sydney: McLennan and Petty, 2001. – P. 104–120.
5. Bennett D.L., Kang M., Chown P. Cultural diversity in adolescent health care. In: Greydanus D.E., editor. Essentials of adolescent medicine. – New York: McGraw–Hill, 2005.
6. Betancourt J.R. Cross-cultural medical education: conceptual approaches and frameworks for evaluation. – Acad Med, 2003. – P. 560–569.
7. Bevan K. Young people, culture, migration and mental health: a review of the literature. In: Bashir M., Bennett D.L., editors. Deeper dimensions – culture, youth and mental health. – Sydney: Transcultural Mental Health Centre, 2000. – P. 1–63.
8. Booth M.L., Bernard D., Quine S., et al. Access to health care among Australian adolescents: young people's perspectives and their socio-demographic distribution. – J Adolescent Health, 2004. – P. 97–103.
9. Chown P., Kang M. Adolescent health: enhancing the skills of general practitioners in caring for young people from culturally diverse backgrounds: a resource kit for GPs. – Sydney: NSW Centre for the Advancement of Adolescent Health, 2004.
10. Eleftheriadou Z. Communicating with patients from different cultural backgrounds. In: Lloyd M., Bor R., editors. Communication skills for medicine. 2nd ed. – London: Churchill Livingstone, 2004. – P. 85–95.
11. Ellis Fletcher S.N. Cultural implications in the management of grief and loss. – J Cult Divers, 2002. – P. 86–90.
12. Fitzgerald M.H. Gaining knowledge of culture during professional education. In: Higgs J., Tichen A., editors. Practice knowledge and expertise in the health professions. – Oxford: Butterworth Heinemann, 2000. – P. 149–156.
13. Fitzgerald M.H. Establishing cultural competency for health professionals. In: Skultans V., Cox J., editors. Anthropological approaches to psychological medicine. – London: Jessica Kingsley, 2000. – P. 184–200.
14. Friedman H.L. Culture and adolescent development. – J Adolescent Health, 1999. – P. 1–61.
15. Kagawa–Singer M., Kassim–Lakha S. A strategy to reduce cross-cultural miscommunication and increase the likelihood of improving health outcomes. – Acad Med, 2003. – P. 577–587.
16. Kang M., Bernard D., Booth M., et al. Access to primary health care for Australian young people: service provider perspectives. – Br J Gen Pract, 2003. – P. 947–952.

Резюме

В статье раскрыты основные этапы подготовки социальных работников к работе с детьми, молодежью и семьями в Австралии.

Ключевые слова: социальная работа, социальный работник, социальные службы, девиантное поведение, профилактика девиантного поведения.

Summary

This article exposes the basic stages of social workers preparation to the prophylaxis of immoral behavior of children, young people and families in Australia.

Key words: social work, social worker, social services, immoral behavior, prophylaxis of immoral behavior.

УДК 372.857

О.М. Мегем

ВНЕСОК У.А. ТЮПИ У РОЗВИТОК МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК З БІОЛОГІЇ

У статті на основі принципу історизму визначено внесок У.А. Тюпи у розробку проблеми встановлення постійних та міцних взаємозв'язків між теоретичними знаннями і практичними вміннями під час вивчення біології, шляхом застосування дослідницького принципу; активізації розумової діяльності учнів з метою підвищення успішності та забезпечення високої якості їх знань та умінь.

Ключові слова: навчально–дослідна ділянка, знання, вміння, навички, наочність, спостереження, дослідження, лабораторна робота, практична робота.

Однією з тенденцій у сучасній освіті є посилення практичної спрямованості змісту шкільних предметів природничого циклу взагалі, й біології у тому числі. Ця тенденція впливає й на визначення мети навчання біології, яка спрямована на формування в учнів предметної компетентності, рівня їхньої загальноосвітньої підготовки, що визначаються вміннями учнів не лише засвоювати теоретичні знання, а й застосовувати їх у різних ситуаціях [1, 21]. Виконання основної вимоги сучасної біологічної освіти – встановлення постійних і міцних взаємозв'язків між теоретичними і практичними знаннями – можливе лише при реалізації дослідницького принципу. Навчально–дослідницька робота учнів сприяє закріпленню, поглибленню, розширенню, конкретизації знань, отриманих на уроках, формуванню комплексу умінь, у тому числі й уміння «мислити глобально». Отримати глибокоусвідомлені, цілісні знання з предметів біологічного циклу неможливо тільки вербально, адже теорія без практики мертва. Учням необхідно постійно і цілеспрямовано контактувати з природою рідного краю, практично і творчо працювати, проводити дослідницьку діяльність у формі дослідів. Повноцінне, цілісне, якісне вивчення біології можливе лише при оптимальному поєднанні класно–урочних занять з самостійною науковою діяльністю учнів у формі позакласної дослідницької роботи. Основним засобом формування навчально–дослідницьких умінь є дидактична система завдань, складених на основі навчального матеріалу. Найприйнятнішими для формування навчально–дослідних умінь є теми, що передбачають проведення практичних і лабораторних робіт, під час виконання яких учні набувають умінь планувати експеримент, виділяти проміжну і кінцеву мету, спостерігати, аналізувати, порівнювати та узагальнювати, працювати з приладами та обладнанням, використовувати теоретичні знання для розв'язання практичних завдань. Особлива увага повинна звертатися на біологічний експеримент. Кожен учень бажає бути дослідником. Чим більша можливість для учня експериментувати, тим цікавіша та легша для вивчення учнями біологія. Дослідницька робота сприяє тому, що учні більш осмислено, творчо підходять до вивчення предмета.

Під час реалізації практичної частини програми з біології в сучасній освіті виникають такі науково–методичні проблеми: використання форм організації пізнавальної діяльності під час виконання лабораторних і практичних робіт та методики їх проведення; оцінювання діяльності учнів при їх виконанні. Спираючись на результати перевірки якості знань, умінь та навичок з біології, можна зробити висновок, що у школах на проведення лабораторних і практичних робіт звертається недостатня увага. Учні не вміють застосовувати теоретичні знання на практиці, у них не сформовані вміння з приготування мікропрепаратів, навички роботи з мікроскопом [5]. Причинами порушення виконання практичної частини програми є недостатня матеріально–технічна база кабінетів біології; недостатня кількість годин, відведених на вивчення біології, відсутність бажання в учителів

проводити лабораторні й практичні роботи; невміння організувати їх проведення. Різні аспекти проблеми посилення практичної спрямованості шкільної біологічної освіти останнім часом інтенсивно досліджуються учителями–практиками та методистами: співпраця вчителя та учнів у науково–дослідницькій роботі з біології (Г. Ягенська) [16], використання місцевого матеріалу на уроках біології (О. Вікирчак) [3]; навчально–дослідницька робота учнів на уроках біології

(Н. Недодатко) [6]; літні завдання учням з біології (О. Севериненко) [7]; позакласна робота з біології (Н. Грицай) [4]; дослідницька робота творчих дитячих об'єднань (В. Вербицький) [2].

Значний інтерес для розв'язання даних проблем становить досвід методистів стосовно особливостей підготовки вчителя до проведення лабораторних і практичних робіт, організації пізнавальної діяльності учнів під час їх виконання, послідовності формування практичних умінь і навичок, перевірки їх сформованості. Дієвими засобами посилення практичної спрямованості навчання та поліпшення матеріально–технічної бази є педагогічний досвід виготовлення дидактичного матеріалу (колекції плодів, насіння, гербарного матеріалу) учителем разом з учнями до кожної теми програми; проведення окремих практичних робіт за межами школи, зокрема, на навчально–дослідній ділянці, у ботанічних садах, медичних коледжах.

Формування цілей роботи.

Значний внесок у розвиток методики викладання біології в Україні був зроблений У.А. Тюпою. Проблеми, які розробляла методист, становили і становлять значний інтерес як для науки, так і для вчителів. Коло питань, охоплене методистом – широке, – це встановлення постійних і міцних взаємозв'язків між теоретичними знаннями та практичними уміньми під час вивчення біології, шляхом застосування дослідницького принципу; активізація розумової діяльності учнів з метою підвищення успішності та забезпечення високої якості їх знань, умінь і навичок, розробка методів візуалізації інформації.

Результати дослідження.

Методист переконливо доводить доцільність організації навчальної діяльності на шкільній ділянці з метою подолання формалізму у знаннях учнів та посилення практичної спрямованості предметів біологічного циклу.

Цій проблемі присвячена стаття У.А. Тюпи “Зміст і методи роботи на пришкільних навчально–дослідних ділянках” (1947 р.) [9]. У.А. Тюпа пропонує методично обґрунтовану систему дослідів та спостережень учнів на навчально–дослідній ділянці. Визначаючи зміст і методи роботи на шкільній ділянці, вона виходить з педагогічного значення цієї роботи та зв'язку їх з навчальною програмою. Для активізації діяльності учнів методист радить проводити самостійні роботи. Під час проведення спостережень У.А. Тюпа обґрунтовує доцільність фіксувати їх у щоденниках та оформлювати відповідні малюнки.

Значний інтерес становить посібник “Шкільна дослідна ділянка як навчальна база у викладанні ботаніки в середній школі” (1952 р.) [15], у якому методист висвітлює питання організації шкільної ділянки та методику проведення уроків і дослідів у межах програми. У першій частині посібника розглядаються аспекти організації навчальної ділянки та роботи дитячого колективу на ній. У другій частині – більше уваги приділяється питанням методики роботи: проведенню уроків, практичним роботам і дослідам, які слід організувати на шкільній ділянці. У розділі детально висвітлюються питання вирощування сільськогосподарських рослин, застосування агротехніки, яка відповідає змістові навчального матеріалу і доступна для використання в кожній міській та сільській школі. У даному посібнику методист робить спробу встановити зв'язок біологічної науки з основами сільського господарства, рекомендує залучати учнів до практичної діяльності.

У.А. Тюпа продовжує розробляти дану проблему у наступних посібниках “Уроки ботаніки на шкільній навчально–дослідній ділянці” (1955 р.) [13] та “Методика навчально–виховної роботи на шкільній ділянці” (1956 р.) [11]. Вона розробляє проблему взаємозв'язку навчання з працею, вказує найбільш доцільні варіанти використання, закріплення і поглиблення теоретичних знань у поєднанні з практичними роботами, подає методичні рекомендації, щодо проведення різних типів уроків на навчально–дослідній ділянці. Вона рекомендує проводити на шкільних ділянках оглядові уроки, уроки–екскурсії, уроки повторення та закріплення навчального матеріалу, підсумкові уроки. Заслужує на увагу порада У.А. Тюпи здійснювати зв'язок уроків на шкільній ділянці з уроками в класі, з роботою учнів у біологічному кабінеті, у кутку живої природи. Методист наголошує, що не доцільно урок розпочинати в класі, а закінчувати на ділянці, тому що перехід до ділянки забирає робочий час, послаблює увагу учнів. Вона радить заздалегідь сповіщати учнів про урок на ділянці, щоб вони разом з учителем підготували приладдя до уроку. У.А. Тюпа підкреслює, що специфікою уроків на шкільній ділянці є такі складові: теоретична, практична та заключна частини. Теоретична

частина включає: перевірку домашніх завдань, актуалізацію опорних знань, пояснення матеріалу даного уроку, інструктаж до практичної частини уроку (учитель демонструє основні прийоми роботи, 1–2 учні повторюють її слідом за вчителем). Практична частина включає виконання роботи учнями за вказівками вчителя. Методист наголошує, що практичну роботу організують залежно від завдань уроку, зокрема, підсумкові та узагальнюючі уроки вона рекомендує проводити фронтально з деякими індивідуальними та груповими завданнями; на уроках, де закладаються досліди, методист радить організувати ланкову роботу; інколи практичну роботу доцільно частково проводити фронтально, а частково – ланками. У заключній частині уроку вчитель робить висновки про виконану роботу, вказує на позитивні і негативні моменти, оцінює роботу учнів. Методист стверджує, що успіх проведення уроків у природі залежить від підготовленості вчителя. Вона рекомендує вчителю для успішного проведення уроку опрацювати фахову і методичну літературу; вибрати місце на ділянці для проведення практичної роботи; підготувати інвентар та матеріали; скласти план проведення уроку; чітко сформулювати питання для перевірки вже набутих знань та пов'язати їх з наступною практичною роботою (зміст запитань повинен бути конкретний і доступний); скласти завдання для кожної ланки, при цьому зазначити потрібний для практичної роботи інвентар та різні матеріали; скласти інструктивні вказівки; сформулювати запитання для підсумків та завдання для подальшого проведення учнями спостережень і догляду за дослідними рослинами влітку; самостійно проробити намічену роботу (самоперевірка дасть можливість правильно розподілити час на уроці, опанувати техніку роботи). У.А. Тюпа доводить, що однією з складових загальної системи політехнічного навчання є навчально–дослідна робота. Слушними є такі поради методиста щодо організації навчально–дослідної роботи на ділянках: шкільні досліди повинні бути доступними для учнів відповідного віку, закладаються на основі теоретичних знань з даного питання, у відповідності з навчальною програмою; досліди не можна ускладнювати великою кількістю варіантів, повторностями, громіздкими схемами спостережень і обліку дослідного матеріалу; дослідницьку роботу доцільно організувати в ланках з таким розрахунком, щоб кожна ланка вела один – два досліди від моменту закладання до обліку урожаю; з кожною ланкою вчитель проводить підготовчу роботу заздалегідь, до початку весни; ланка обирає ланкового, керівник визначає обов'язки ланкового, доручає йому стежити за веденням фенологічних спостережень за рослинами та фіксацією їх у щоденник. У.А. Тюпа обґрунтовує доцільність ведення єдиного, спільного для всієї ланки щоденника, де кожен черговий учень записує фенологічні спостереження. Вона підкреслює, що ведення спільного щоденника дає позитивні наслідки, оскільки при такій організації кожен член ланки несе відповідальність за свої обов'язки; заощаджується час учням, під час канікул, на випадок від'їзду учнів, роботу виконують ті що лишаються. У.А. Тюпа рекомендує навчати учнів помічати істотні зміни, яких зазнають дослідні рослини, привчати їх робити правильні висновки з проведеного дослідження, оформляти матеріал для шкільної виставки. Методист радить використовувати матеріали з пришкольньої ділянки як роздавальний та ілюстративний матеріал на уроках біології. Автор доводить, що підведення підсумків річної праці учнів у природі шляхом організації виставок та “Свята врожаю” стимулює подальшу дослідницьку роботу учнів на навчально–дослідній ділянці.

Одним з дієвих засобів, що сприяють активізації учнів на уроках біології, є наочність. Докладний аналіз особливостей заготівлі та застосування наочності під час вивчення ботаніки містить стаття У.А. Тюпи “Роздатковий матеріал на уроках ботаніки в середній школі” (1947 р.) [12]. Методист рекомендує заготовляти роздавальний матеріал з ботаніки до кожного розділу програми в сухому, законсервованому та свіжому вигляді, як у вигляді цілих рослин, так і окремих їх частин. Вона радить збирати матеріал під час екскурсій в природу, які організуються в різні пори року, а також шляхом індивідуальних завдань учням. У.А. Тюпа рекомендує для збору роздавального матеріалу скласти календарний план та провести інструктаж. Методист радить під час інструктажу звернути увагу учнів на наступні аспекти: викопувати рослину потрібно з усіма органами (корінь, стебло з листками, квіти, бажано й плоди); для гербаризації слід викопувати рослини в 2–3 екземплярах, невеликого розміру, але цілком розвинені; рослини великих розмірів слід згинати або розрізувати на окремі частини й гербаризувати ці частини разом; зібрані рослини мусять мати свій черговий номер і відповідну етикетку, у якій зазначаються: час (дата) та місце збирання рослин, коротко описані характерні ознаки рослини (забарвлення листків, квітів) та прізвище збирача. Методист дає наступні рекомендації стосовно створення та оформлення гербарію: викопані рослини закладаються між двома аркушами газетного паперу складають в прес–папку, яку вивішують сушити на сонці; при висушуванні рослин з родини Пасльонових необхідно часто змінювати папір, бо вони втрачають свій колір під час висушування; водні рослини сушити під гарячим пресом; оформляти роздавальний матеріал на папері або на ваті, на гербарних матеріалах з правого боку пишуть етикетку

з повною назвою рослин на українській та латинській мовах, внизу етикетки записують місце збирання рослин, дату збирання та прізвище збирача; квіти доцільно висушувати в піску на сонці, де вони добре зберігають свій колір і форму; спорові рослини збирають рано весною і восени; зберігати зібраний матеріал в сухому місці.

У.А. Тюпа радить квіти, пилок та насіння збирати в пергаментні конверти чи коробочки та зберігати в сухому місці. Вона рекомендує такий календарний план роботи зі збору рослин: дата; назва матеріалу; місце збору; оформлення та зберігання матеріалу. До кожної теми програми автор підбрала наочне приладдя. Дає корисні поради щодо унаочнення уроків живими об'єктами в різні пори року, так, для отримання живих квітів узимку, доцільно у жовтні місяці посадити у вазони ранні весняні квіти: садові полуниці, фіалки, проліски, або в грудні поставити у воду гілочки з квітковими бруньками вишні. Чергування поколінь у мохів і папороті методист рекомендує вивчати при безпосередньому вирощуванні цих рослин в біокабінетах самими учнями.

Методист розробляє проблему активізації пізнавальної діяльності учнів шляхом застосування різних груп методів.

У статті “Активізація методів викладання біології та їх вплив на засвоєння учнями програмного матеріалу” (1960 р.) [8] У.А. Тюпа дає рекомендації щодо активізації таких методів навчання як розповідь, бесіда, пояснення, для поліпшення впливу на активне засвоєння учнями навчального матеріалу з біології. Автор радить використовувати розповідь при вивченні нового матеріалу, поясненні наукових положень, законів природи. Вона вказує, що розповідь повинна бути емоційна, жвава, насичена прикладами та ілюстраціями. Методист рекомендує поєднувати розповідь з виконанням самостійної практичної роботи з мікроскопом, картою, підручником, популярною літературою, складанням плану відповідей. Вона наголошує, що бесіда завжди повинна поєднуватись з використанням наочності, елементів спостережень або практичної роботи. Слушними є поради У.А. Тюпи щодо проведення уроків у природі, на навчально–дослідній ділянці, на шкільній тваринницькій фермі. Вона підкреслює, що теоретична частина таких уроків проводиться як методом розповіді, так і бесіди або в поєднанні бесіди з розповіддю, з застосуванням відповідної наочності. Методист наголошує, що друга частина уроку повинна складатися з самостійної практичної роботи учнів. У.А. Тюпа радить екскурсії у природу чи в сільськогосподарське виробництво проводити з використанням словесних методів в поєднанні з наочними. Вона наголошує, що завдання з застосування знань у практичній діяльності поставлені перед учнями на початку екскурсії, викликають у них активне мислення, спрямоване на виконання цього завдання.

Заслуговує на увагу посібник У.А. Тюпи «Формування в учнів практичних умінь і навичок у процесі вивчення ботаніки» (1962 р.) [14], у якому аналізуються шляхи і методи ефективного формування в учнів умінь і навичок, їх зміст і характер, а також способи перевірки та оцінювання. У.А. Тюпа наголошує, що при вивченні предметів біологічного циклу недостатньо сформувати тільки знання, варто приділяти увагу формуванню в учнів системи практичних умінь і навичок, які необхідні для виконання практичних завдань. Автор під знаннями учнів розуміє результати педагогічно спрямованого засвоєння фактів, понять, законів науки, в яких відображені закономірності розвитку природи і суспільства; під уміннями – готовність працювати, яка ґрунтується на знаннях; під навичками – автоматизовані компоненти умінь. У.А. Тюпа обґрунтовує доцільність формування знань в учнів під час сприйняття навчального матеріалу; через живе слово вчителя; у процесі споглядання об'єктів наочності; під час самостійної праці над підручником, допоміжною літературою; під час слухання лекцій, доповідей; при відвідуванні музеїв, лабораторій; у процесі праці в майстернях, на шкільних ділянках, у сільському господарстві. Вона підкреслює, що знання учнів є основою для формування практичних умінь і навичок з виконання певних завдань; між знаннями і вміннями та навичками існує тісний взаємозв'язок і взаємозалежність. Методист підкреслює, що помилково розуміти під уміннями і навичками лише дії. У.А. Тюпа переконливо доводить, що уміння і навички утворюються, формуються в результаті повторення конкретних дій і перевіряються в діях. Методист вказує на необхідність формування умінь учнів під час:

- вивчення теоретичного матеріалу з ботаніки на уроках (наприклад, використовувати наочні посібники, складати план розповіді уроку, схему досліду);
- виконання лабораторних або практичних робіт (наприклад, уміння працювати з мікроскопом, добувати з насіння органічні речовини та ін.);
- практичних занять на шкільній навчально–дослідній ділянці та в умовах сільськогосподарського виробництва (наприклад, вирощувати та доглядати за рослинами, закладати досліди, спостерігати).

Переконливою є думка У.А. Тюпи, що навички формуються тоді, коли людина усвідомлює

лише мету дії та способи її здійснення, а техніка досягнення цієї мети більш–менш автоматизована. Значний інтерес становить розроблена методистом класифікація умінь і навичок. Слушною є думка

У.А. Тюпи – покласти в основу класифікації умінь і навичок форму організації навчання. Методист переконливо обґрунтовує доцільність поділу практичних умінь і навичок на дві групи, залежно від форм організації навчання ботаніки в школі:

1) уміння і навички, яких учні набувають на уроках ботаніки;

2) уміння і навички, яких учні набувають під час праці на шкільній ділянці. За змістом і характером умінь і навичок кожна з цих груп, методист радить, поділити на підгрупи: уміння та навички розпізнавати і визначати об'єкти природи; уміння і навички виготовляти і використовувати наочні посібники; уміння і навички доглядати і вирощувати рослини; уміння і навички закладати досліди і провадити спостереження. Уміння і навички, яких учні набувають у процесі вивчення ботаніки та роботи на шкільній навчально–дослідній ділянці, методист поділяє на прості і складні. До простих вмінь вона відносить здатність виконувати елементарну легку операцію, наприклад, заготівля живців для садіння; до складних вмінь – здатність виконувати певний комплекс операцій, наприклад, окулірування рослин, що складається з кількох простих умінь. Методист виділяє три етапи формування в учнів практичних умінь і навичок: етап пояснення, етап тренування і вправляння, етап самостійної роботи учнів. Методист підкреслює, що на першому етапі учні сприймають пояснення вчителя. Якщо воно супроводжується показом операцій, діти спостерігають за їх виконанням і запам'ятовують. Вона наголошує, що слухові і зорові сприймання утворюють перше загальне уявлення про хід роботи, яку потрібно буде виконувати самостійно. З такого уявлення бере свій початок утворення відповідного уміння. Автор звертає увагу, що на другому етапі за завданням учителя кілька учнів роблять спробу відтворити дію. Методист радить здійснювати пильний контроль за діяльністю учнів, бо вони спочатку відчувають певні труднощі, допускають помилки. У.А. Тюпа вказує, що на третьому етапі всі учні виконують роботу самостійно під загальним керівництвом учителя. Слушним є зауваження методиста, що темпи роботи, її кількісні і якісні показники залежать від індивідуальності учнів. Методист виділяє такі умови успішного формування умінь і навичок:

- розуміння учнями поставленого завдання;
- знання техніки виконання цього завдання і засобів, якими його виконують;
- додержання правил безпеки, санітарії, культури праці;
- використання на заняттях попереднього досвіду учнів.

Методист підкреслює, чим різноманітніші і ефективніші форми навчання застосовує вчитель, тим швидше і краще учні набувають умінь. При формуванні вмінь і навичок У.А. Тюпа радить застосовувати ботанічні ігри, вікторини, лото, проведення ботанічних олімпіад, визначення рослин за визначниками. Вона переконливо доводить, що стимулом підвищення інтересу учнів до практичної діяльності і набуття відповідних умінь і навичок є введення в роботу елементів дослідження. Вона рекомендує оцінювати знання в тісному зв'язку з практичними умінями і навичками, яких учні набули в процесі навчання основ наук. У.А. Тюпа радить при перевірці умінь і навичок застосовувати усну або письмову перевірку у вигляді малюнків, схем, планів роботи; враховувати уміння користуватися препаративними інструментами, посудом, приладами, роздавальним матеріалом. Слушною є її порада виявляти глибину знань учнів в умінні зіставляти факти, явища; встановлювати між ними зв'язки; пояснювати закономірності, що їх зумовлюють; робити узагальнення і висновки; логічно, послідовно висловлювати думки; використовувати термінологію.

У.А. Тюпа розробляє проблему розвитку інтересу учнів до ботаніки. У посібнику «Книга для читання з ботаніки» (1966 р.) [10] автор у популярній формі розповідає про життя рослин у природі і про основні життєві процеси, що відбуваються в рослині, про державні заповідники і охорону природи. У посібнику методист описує цікаві досліди, які легко організувати в домашніх умовах. Після кожного параграфу подає завдання для самостійної роботи.

Висновки.

Цінними надбаннями у творчому спадку У.А. Тюпи, на наш погляд, є обґрунтування організації навчально–дослідної роботи та специфіки проведення уроків на шкільній ділянці, розробка проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів шляхом застосування різних груп методів, рекомендації щодо шляхів і методів ефективного формування в учнів умінь і навичок, поради стосовно особливостей заготівлі та застосування наочності під час вивчення біології.

Література

1. Книга вчителя біології, природознавства, основ здоров'я: довідково–методичне видання/ Упоряд. О.В. Єресько, С.П. Яценко. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 352.
2. Вербицький В. Дослідницька робота творчих дитячих об'єднань// Біологія і хімія в школі. – К. – 2001. – № 4. – С. 33 – 36.
3. Вікирчак О. Використання місцевого матеріалу на уроках біології // Біологія і хімія в школі. – К. – 2000. – № 3. – С. 38.
4. Грицай Н. Позакласна робота з біології // Біологія і хімія в школі. – К. – 2005. – № 6. – С. 28 – 31.
5. Матяш Н. Лабораторні й практичні роботи з біології: проблеми та шляхи їх розв'язування // Біологія і хімія в школі. – К. – 2005. – № 6. – С. 8 – 12.
6. Недодатко Н. Навчально–дослідницька робота учнів на уроках біології // Біологія і хімія в школі. – К. – 2000. – № 1. – С. 28 – 33.
7. Севериненко О. Літні завдання учням з біології // Біологія і хімія в школі. – К. – 2003. – № 3. – С. 34–37.
8. Тюпа У.А. Активізація методів викладання біології та їх вплив на засвоєння учнями програмного матеріалу// Природознавство в школі: Методичний збірник. – К.: Радянська школа. – 1960. – Випуск 12. – С. 3 –9.
9. Тюпа У.А. Зміст і методи роботи на пришкольніх навчально–дослідних ділянках// Природознавство в школі: Методичний збірник. – Радянська школа. – 1947. – № 3 – С. 43 – 50.
10. Тюпа У.А. Книга для читання з ботаніки. – К.: Радянська школа, 1966. – 83 с.
11. Тюпа У.А. Методика навчально–виховної роботи на шкільній ділянці. – К.: Радянська школа, 1956. – 208 с.
12. Тюпа У.А. Роздатковий матеріал на уроках ботаніки в середній школі// Природознавство і хімія в школі: Методичний збірник. – К.: Радянська школа.– 1947. – Випуск 1. – С. 38 – 48.
13. Тюпа У.А. Уроки ботаніки на шкільній навчально–дослідній ділянці. – К.: Радянська школа, 1955. – 80 с.
14. Тюпа У.А. Формування в учнів практичних умінь і навичок у процесі вивчення ботаніки. – К.: Радянська школа, 1962. – 99 с.
15. Тюпа У.А. Шкільна дослідна ділянка як навчальна база у викладанні ботаніки в середній школі. – К.: Радянська школа, 1952. – 123 с.
16. Ягенська Г. Співпраця вчителя та учнів у науково–дослідницькій роботі з біології // Біологія і хімія в школі. – К. – 2004. – № 6. – С. 10 – 17.

Резюме

В статтє на основе принципа историзма определен вклад У.А. Тюпы в разработку проблемы установления постоянных и стойких взаимосвязей между теоретическими знаниями и практическими умениями при изучении биологии с применением исследовательского принципа; активизации мыслительной деятельности учащихся с целью повышения успеваемости и обеспечения высокого качества знаний и умений.

Ключевые слова: учебно–опытный участок, знания, умения, навыки, наглядность, наблюдение, исследование, лабораторная работа, практическая работа.

Summary

U. Tyupa's contribution to the development of the method of forming the practical abilities and skills of biology is shown in the article. The establishment of the permanent and strong intercommunications between theoretical knowledge and practical abilities during the study of Biology, by application of research principle, activating students mental abilities with the purpose of rising the progress and providing knowledge high qualities defined.

Key words: educational–experimental area, knowledge, abilities, skills, supervision, research, laboratory work, practical work.

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ**

В статті розкриваються проблеми організації профільного навчання старшокласників в умовах реформування освіти. Визначаються змістові, організаційні та методичні аспекти підготовки вчителя в системі курсової перепідготовки.

Ключові слова: курси за вибором, інноваційність, пріоритети, реформування, профільне навчання, компетенції, компетентність, професійна майстерність, освітній простір.

Однією з визначальних тенденцій розвитку сучасної освіти є її спрямованість на особистість людини.

У державних документах (Закон України «Про загальну середню освіту», Постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання», Національна доктрина розвитку освіти України, затверджена Указом Президента України від 17.04.2002р.) закладено нові підходи до організації освіти в старшій школі.

Відповідно до Концепції профільного навчання, «...старша школа має функціонувати як профільна. Це створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа якнайповніше реалізує принцип особистісно-орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії».

Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначає завдання, спрямовані на гуманістично-інноваційну освіту, її конкурентоспроможність у європейському та світовому освітньому просторі, формування покоління молоді, здатного робити особистісний вибір, набувати необхідних знань, навичок та компетентностей.

Втілення в життя цього положення забезпечується створенням у загальній середній освіті умов для профільного навчання. Профілізація – це вимога часу, що відповідає загальній тенденції розвитку старшої школи в Україні.

Перехід до профільного навчання у старшій школі вимагає реформування всіх складових організації навчально-виховного процесу загальноосвітніх закладів. Успішність та ефективність реалізації будь-яких інновацій в освіті суттєво залежить від ступеня професійної підготовки педагогічних кадрів. Для старшої профільної школи – педагогів, які здатні організувати профільне навчання учнів. Таким чином, визначені цілі шкільної освіти зумовлюють необхідність подальшої модернізації вищої педагогічної освіти й системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів

У науковій літературі [1, 3, 6, 8] обговорюються проблеми підготовки педагогічних кадрів до профільного навчання старшокласників, акцентується увага на вивченні реального якісного стану педагогічних кадрів як необхідної умови для розробки головних напрямків змісту та методів організації удосконалення педагогічної майстерності. Цих питань частково торкаються автори публікацій [2, 4, 7], де зазначений аспект розглядається у більш широкому контексті:

- підвищення якості освіти через моніторинг навченості;
- розкриття індивідуальних здібностей, виховання соціально адаптованої особистості через впровадження особистісно-орієнтованих технологій у навчальну та позаурочну діяльність, профілізацію навчання;
- володіння і впровадження інноваційних освітніх технологій у навчально-виховній роботі;
- поглиблення методологічно-теоретичної підготовки вчителів;
- діагностування професійної майстерності вчителів та ін.

Проблема підготовки педагогів, які мають працювати в профільній школі, що потребує вчителя-професіонала, вчителя-майстра, залишається практично не розробленою. Вирішити це завдання має післядипломна педагогічна освіта.

Мета статті – розглянути основні організаційно-педагогічні засади підготовки вчителів профільної школи в системі підвищення кваліфікації.

Профільне навчання – вид диференційованого навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію. Воно передбачає організацію навчання, за якою зміст однієї (рідше двох) освітньої галузі вивчається глибше і ширше, ніж це передбачено складовою змісту загальної середньої освіти [6, 129]. Врахування психолого-

педагогічних умов реалізації педагогічної технології диференційованого навчання С.Братанич [4, 43–44] подає так:

- учень–суб'єкт навчання, центральна фігура навчального процесу;
- групування на основі діагностики індивідуально–типологічних особливостей учнів;
- диференціювання змісту навчального матеріалу за рівнем складності та загальності;
- провідна роль самостійної роботи учнів;
- відповідність технологій навчання виділеним індивідуально–типологічним особливостям учнів;
- стимулювання позитивної мотивації навчально–пізнавальної діяльності учнів.

Мета профільного навчання – забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Профільне навчання спрямоване на набуття старшокласниками навичок самостійної науково–практичної, дослідницько–пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти [5, 3].

Важливим завданням сьогодення є розробка програм базових, профільних загальноосвітніх предметів і курсів за вибором, створення відповідних підручників, методик, засобів навчання, що якнайповніше враховуватимуть різнорівневість освітніх середовищ і діапазон індивідуальних потреб учнів.

Останнім часом інтенсивно обговорюється проблема впровадження у старшу (профільну) школу курсів за вибором.

У Концепції профільного навчання зазначено: «Курси за вибором – це навчальні курси, які входять до складу профілю навчання. Їх основні функції: поглиблення і розширення змісту профільних предметів або забезпечення профільної прикладної і початкової професійної спеціалізації навчання. Курси за вибором реалізуються за рахунок варіативного компонента змісту освіти».

Кожна школа в ідеалі повинна мати банк курсів за вибором, які в ній реалізуються. Старшокласникам надається можливість обирати з нього ті, які найбільше відповідають їхнім індивідуальним інтересам.

Серед курсів за вибором ми виділяємо спеціальні курси та факультативні.

Спеціальний курс доповнює, поглиблює зміст певного навчального курсу чи предмета державного освітнього компонента і визначає спеціалізацію профілю. Спеціальні курси є обов'язковими для вивчення учнями.

Факультативний курс – навчальний матеріал певного обсягу і структурно завершеного змісту, що факультативно вивчається протягом певного періоду. Допускаємо, що терміни «факультативний курс» і «факультатив» вживаються як синоніми в контексті, де йдеться про конкретні курси певного змісту. На відміну від спецкурсу, зміст факультативу безпосередньо не пов'язаний із загальнообов'язковим навчальним змістом і обирається учнем для розширення свого світогляду, ознайомлення з новими сферами знань і людської діяльності [5, 4].

Умови організації успішного функціонування спеціальних курсів:

- визначити завдання, що впливають із специфіки матеріалу, який вивчається;
- у будь якій навчальній діяльності надавати учневі право вибору;
- виявити спонукальні мотиви кожного школяра щодо відповідного спеціального курсу;
- з'ясувати зв'язки між спонукальними мотивами і пізнавальними інтересами учнів;
- максимально використовувати можливості, знання, інтереси самих учнів;
- організувати здобування знань, опанування вмінням, навичками, смислами у формі діяльності;
- не тільки здобувати знання, але і демонструвати межі пізнання;
- регулярно контролювати процес навчання за допомогою розвиненої системи зворотних зв'язків.

У шкільному навчальному середовищі мають бути створені соціальні умови для застосування відповідних форм організації профільного навчання в старшій школі:

- профільні класи в загальноосвітніх навчальних закладах;
- профільні групи в багатопрофільних загальноосвітніх навчальних закладах;
- профільне навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами;
- динамічні профільні групи (можливо, і різновікові);

- різнорівневі вимоги до знань і вмінь старшокласників у базовій школі відповідно до їхніх освітніх потреб.

Викладати в старшій профільній школі повинні високопрофесійні, творчі вчителі, що мають високий науковий рівень володіння предметом та методикою його викладання. Професіоналізм вчителя – одна з визначальних умов оволодіння профільними дисциплінами та основами непрофільних предметів, розвитку творчого креативного мислення старшокласників, що надасть можливість застосовувати знання та уміння для розв'язування різноманітних завдань у навчальній діяльності та реальному житті.

Незалежно від обраного старшокласниками профілю навчання, необхідно забезпечувати розвиток їх навчально–інтелектуальних умінь: аналізувати, порівнювати, виділяти головне, класифікувати, доводити, встановлювати причинно–наслідкові зв'язки, узагальнювати, систематизувати, робити висновки, передбачати, оцінювати, планувати.

Учитель профільної школи повинен мати інноваційний стиль науково–педагогічного мислення, основою в його роботі має стати творче застосування класичних і сучасних педагогічних та психологічних підходів: вікового, розвивального, індивідуального, гуманістичного, особистісно–орієнтованого, компетентісного, діяльнісного. Профілізація освітнього простору передбачає зміни в змісті і формах педагогічної діяльності, які включають освоєння педагогом гуманістичної парадигми та перебудови логіки викладання предмета з освоєнням сучасних технологій, форм і методів роботи:

- лекційно–семінарської та практичної системи;
- блочно–модульного підходу;
- роботи з різноманітними джерелами інформації;
- дискусії;
- методу проектів;
- портфоліо;
- навчання у співробітництві;
- різнорівневого навчання;
- комп'ютерних технологій та ін.

"Пріоритетна увага до змісту й методик, які формують світогляд, цінності культури, вміння самостійно вчитися, критично мислити, користуватися комп'ютером, здатність до самопізнання і самовираження особистості в різних видах творчої діяльності, життєві уміння та навички, необхідні до адаптації, вибору, відповідального життя" [7, 72].

Характерною особливістю роботи з учнями в профільних класах є акцентування уваги учнів на самостійну переробку та засвоєння інформації, оволодіння вміннями та навичками. Вчитель стає організатором творчого процесу, керівником розумової та дослідницької діяльності учнів, консультантом їх самостійної роботи, створює навчальний комунікаційний простір, організує індивідуальну та групову роботу з використанням активних методів навчання та інтерактивних технологій.

Профіль навчання передбачає поглиблене і професійно–зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів, відповідно до профілю навчання. Вчитель забезпечує викладання своєї дисципліни на відповідному рівні: стандартному, академічному або профільному.

Особливості викладання навчальних предметів на різних рівнях:

- у змістовому полі відрізняються між собою тезаурусом, об'ємом понять, які необхідно засвоїти, та вміннями здійснювати більш складні розумові операції з матеріалом, що вивчається;
- у методичному – вимагають добору відповідних форм і методів навчання.

Організація навчального процесу в класах різного профілю потребує розширення діапазону компетентності учнів інформацією прикладного характеру, яка безпосередньо пов'язана з профілем навчання або стимулює інтерес школярів до певного профілю навчання, а це передбачає оволодіння певною сумою знань і допомагає відчутти практичну цінність здобутих знань.

Обов'язковою частиною профільного навчання є спецкурси як курси профільного доповнення змісту і курси за вибором, які спрямовані як на внутрішньопрофільну диференціацію, так і на компенсацію однопрофільності.

Успішність реалізації завдань профільного навчання полягає у забезпеченні наступності та неперервності між допрофільною підготовкою і профільним навчанням. Допрофільна підготовка забезпечує підготовчий етап навчання учнів у класах певного профілю і має за мету «не лише виявлення професійних орієнтацій учнів, переважних схильностей в різних галузях знань, але й

формування інтересів, потреб, самомотивованого самостійного навчання як усвідомленої навчальної діяльності» [2, 67].

Діяльність вчителя полягає в тому, щоб підвищити мотивацію учнів до пізнавальної навчальної активності, надати можливість їм реалізувати себе в обраній сфері людської діяльності, розкривати специфіку вивчення предмета в інтеграційному зв'язку з іншими профільними предметами обраного профілю.

Учитель профільної школи повинен мати ґрунтовні знання про психологію особистості, про індивідуальні особливості характеру, темпераменту, пам'яті, про обдарованість і талант і на основі цього вміти формувати механізми саморозвитку особистості учня. Серед дітей існують також істотні розходження у швидкості засвоєння матеріалу, в образному та логічному мисленні, працездатності, зацікавленості предметом.

Профільна школа повинна надавати учням можливість вибору галузі знань і видів діяльності для досягнення подальшої професійної досконалості. Пізнавальне поле значно звужується, що дає можливість поглибити знання з обраного профілю, при цьому створюються можливості для рефлексії, творчості, презентації ідей та самореалізації старшокласників.

Багатоаспектність завдань профільної школи стає актуальною проблемою фахової та особистісної готовності вчителя до організації профільного навчального процесу. Якість профільної освіти вимірюється якістю наявних технологій профільного навчання і готовністю вчителя до постійного самовдосконалення: зміни педагогічної технології, удосконалення форм і методів роботи, впровадження передового педагогічного досвіду та ін.

Система післядипломної освіти має бути націлена на підготовку педагога профільної школи, який буде ерудований, культурний, творчий, методично грамотний, психологічно підготовлений до співпраці з учнями в процесі навчання.

Навчання як співпраця вчителя та учнів ґрунтується на спілкуванні. Постійна корекція свого сприйняття учнів, розуміння вимог та тенденцій їх розвитку, емпатія як порозуміння та співчуття їм, віра в їх можливості, відповідальність за їх майбутнє – все це є основою спілкування вчителя з учнями в профільній школі.

Дослідження російських учених показали, що «система підвищення кваліфікації, яка здійснює підготовку і перепідготовку вчителів профільної школи, повинна бути орієнтована на підвищення перш за все психолого–педагогічної, а не предметно–методичної компетентності вчителя» [3, 21].

Система підвищення кваліфікації професійно розвиває дорослу людину, тому потребує врахування особливостей її навчання. Для підготовки такого спеціаліста не достатньо лекційно–семінарської форми навчання, потрібні ігрові форми навчання, психотренінги, педагогічні майстерні та застосування комп'ютерного тестування. Наприклад, комітет Асоціації з педагогічних комунікацій і технологій США затвердив такі характеристики професійної моделі педагога:

- систематичний розвиток теорії навчання за допомогою постійних досліджень;
 - розв'язування теоретичних проблем з переходом від теорії до практики;
 - тривалий період тренувань і сертифікації. Тренування охоплює вивчення природи і змісту професійної освіти, стандарти і практику працевлаштування, серію тестів, що гарантують професіоналізм;
 - здатність здійснювати лідерство (тобто керувати колективом) і прогнозувати майбутнє для педагога;
 - участь в асоціаціях за професією;
 - визнання утвердження педагогічної технології як професії. Педагогам необхідна віра в цей факт та усвідомлення своєї участі в розробці педагогічних технологій, а також причетність до них як професійної групи.;
 - професійна зацікавленість у відповідному використанні науково–педагогічної продукції.
- Не слід навмання застосовувати інтелектуальні прийоми, що пропонуються педагогічною технологією; професіонали–педагоги мають нести відповідальність за свою продукцію, а також оцінювати здобуті результати.

Задля досягнення цих перспектив вчителю необхідно піднятися з методичного до технологічного рівня розв'язування проблем профільної освіти. Ефективність процесу можлива за умови побудови навчальної діяльності вчителів на основі андрагогічних принципів:

- пріоритету самостійності навчання;
- спільної діяльності;
- спираючись на досвід того, хто навчається;

- індивідуалізації навчання;
- системності навчання;
- контактності навчання;
- актуалізації результатів навчання;
- ефективності навчання;
- розвитку освітніх потреб;
- усвідомлення навчання.

При підготовці вчителя до організації навчання в профільній школі важливим є:

- врахування психолого–педагогічних умов реалізації педагогічної технології диференційованого навчання;
- встановлення взаємозв'язку між предметно–методичною та психолого–педагогічною підготовкою;
- врахування особливостей викладання предмету в класах різних профілів;
- освоєння сучасних технологій, форм і методів роботи;
- усвідомлення особливостей організації допрофільної підготовки;
- реалізація завдань варіативної складової;
- втілення передового педагогічного досвіду;
- організація роботи з обдарованими і здібними учнями;
- організація навчального процесу на основі андрогогічних принципів;
- здійсненні компетентнісного підходу;
- оволодіння сучасними комп'ютерними технологіями;
- забезпечення творчої і практично–діяльної складових у організації навчального процесу.

Створення таких умов забезпечує застосування методів активного навчання, які стимулюють поряд із професійною освітою самореалізацію і розвиток особистості. Така форма діяльності є важливим чинником підвищення ефективності опанування і практичного засвоєння змісту навчання. Це можливо за умови запровадження кооперативних і групових форм роботи; самостійної пошуково–дослідної, проектної діяльності; ситуативних ігор, тренінгів, обміну досвідом, аналізу конкретних ситуацій, розігрування ролей, дискусій тощо.

Система підвищення кваліфікації має максимально сприяти становленню ключових компетенцій педагогів, формуванню установок на постійне самовдосконалення і неперервну самоосвіту. Серед ключових компетенцій В.В.Нестеровим і А.С.Белкіним виділені:

- індивідуальна компетенція – оволодіння основами педагогічної і творчої діяльності;
- самостворювальна компетенція – оволодіння елементарними здібностями з самопроектування, самореалізації і рефлексії;
- комунікативна компетенція – оволодіння комунікативною діяльністю, яка передбачає само– і взаємодопомогу в суспільному житті;
- пошуково–дослідницька компетенція – оволодіння навичками дослідницької діяльності;
- проектна і програмна компетенція – оволодіння способами складання проектів і програм;
- компетенція інформаційних технологій та ін.

Профілізація старшої школи може відбутися тільки за умови відповідного кадрового забезпечення. Сучасна школа потребує здатних до самореалізації, саморозвитку і функціонування у нових соціально–економічних умовах спеціалістів. Профільна школа чекає на компетентних педагогів.

Література

1. Арефьев И.П. Подготовка учителя к профильному обучению старшеклассников // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 49–55.
2. Бібік Н.М., Бурда М.І. Профільна школа: проблеми науково–методичного супроводження // Наукові записки Вінницького державного пед. університету ім. М.Коцюбинського. – 2004. – № 11. – С. 66–68.
3. Блинов В.И. Проблемы кадрового обеспечения профильного обучения (результаты мониторингово–аналитического исследования) // Профильная школа.– 2005. – № 6. – С.15–21.
4. Братанич О. Проблема дефініцій базових понять у теорії диференційованого навчання // Рідна школа. – 2000.– № 7.– С. 43–44.
5. Концепція профільного навчання у старшій школі // Інформ. зб. МОН України. – К., 2003. – № 24.

6. Кизенко В.І. Спеціальні курси в структурі профільного навчання // Профільне навчання: теорія і практика: зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К.: Пед. преса, 2006. – С. 129–131.

7. Кизенко В.І., Мальований Ю.І., Соф'янець Е.М. Шкільний освітній компонент: сутність, функції, реалізація. – Донецьк: ТОВ “КІТІС”, 1999. – С. 71–74.

8. Лікарчук І. Проблема профілізації навчання в старшій школі та шляхи її розв'язування // Директор школи. – 2003. – № 20.

9. Орлов В.А. Элективные курсы по физике и их роль в организации профильного и предпрофильного обучения // Физика в шк. – 2003. – № 7. – С. 17–19.

Резюме

В статті зображено організаційні та методичні аспекти підготовки учителя к організації профільного навчання старшокласників. Предложено основні форми та методи організації підготовки учителя к інноваційним формам здійснення диференційованого підходу в реалізації профільного навчання старшокласників.

Ключевые слова: курси по вибору, інноваційність, пріоритет, реформування, профільне навчання, компетенції, компетентність, професійне майстерство, освітнє простірство.

Summary

This article is devoted to the problem of the realization of the senior pupils profile education. The author determines the main characteristics and specific factors of the educational process in Ukrainian schools.

Key words: selective courses, preferences, profile teaching, competence, reforming.

УДК 373

Т.В. Клейменова

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО–МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ (НА МАТЕРІАЛІ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У 5–6 КЛАСАХ)

У статті визначається роль уроків української літератури у формуванні національно–мовної особистості учня сучасного загальноосвітнього закладу. Наводяться приклади використання вчителем відповідних методів, прийомів і видів роботи під час вивчення фольклорних та авторських художніх творів у 5–6 класах з метою національно–мовного виховання школярів.

Ключові слова: національно–мовна особистість, розвиток мовлення учнів, аналіз мови художнього твору.

Прогресивні тенденції розвитку суспільства диктують соціальне замовлення на всебічно розвинену, національно свідому, духовно багату мовну особистість, “яка володіє виражальними засобами рідної мови – її видами, типами, стилями і найважливішими жанрами, акумульованими в ній духовними скарбами, вміє орієнтуватися в потоці різноманітної, суперечливої інформації і спроможна вільно, в досконалій мовній формі виражати власну позицію патріота і громадянина щодо певних життєвих явищ” [1, с. 2].

На розвиток в учнів високої культури, досконале оволодіння рідною мовою, залучення їх до невмирущих скарбів української духовності, до культурних та історичних надбань свого народу націлюють роботу педагогічних колективів шкіл Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), Концепція національного виховання, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, Концепція мовної освіти 12–річної школи.

Стосовно поняття “мовна особистість”, що з'явилося у наукових працях на початку ХХ століття, існують різні підходи, зокрема, психолінгвістичний, соціолінгвістичний, лінгводидактичний. Відповідно розгляду проблеми формування національно–мовної особистості присвятили наукові розвідки мовознавці, письменники, методисти: Ф.Буслаєв, І.Білодід, О.Потебня, І.Франко, В.Виноградов, Г.Богін, Ю.Караулов, О.Семенюк, О.Біляєв, М.Вашуленко, Т.Донченко,

Л.Мацько, М.Пентилюк, Л.Паламар, Н.Шумарова, О.Смолінська, Л.Струганець, Т.Симоненко, О.Семенов та ін.

Однак, незважаючи на суттєві досягнення в дослідженні проблеми становлення та розвитку національно-мовної особистості, недостатньо розкритим залишається питання про особливості формування такої особистості на уроках української літератури.

Мета статті полягає у розкритті специфіки формування національно-мовної особистості учня загальноосвітньої школи на уроках української літератури. Завданнями нашої наукової розвідки є визначення відповідних ефективних методів, прийомів, видів роботи та основних шляхів формування мовної особистості на уроках української літератури у 5–6 класах.

Узагальнюючи позиції вчених стосовно поняття національно-мовної особистості, за основу в нашому дослідженні приймаємо таке визначення: це людина, яка має досконалі лінгвістичні знання з мови у поєднанні з її національними особливостями, володіє високим рівнем комунікативних умінь, любить і шанує мову свого народу, дбає про її красу і розвиток, вважає частиною свого світогляду.

Формування національно-мовної особистості набуває особливого значення в сучасних умовах реалізації принципу гуманізації системи навчання, що пропонує зміну стану учня як учасника освітнього процесу з пасивного об'єкта на активний суб'єкт навчально-виховного процесу.

Провідну роль у розвитку такої особистості відіграють уроки української мови та літератури. Саме на цих уроках учні набувають не лише лінгвістичних чи історико-літературних знань, а й оволодівають комунікативними вміннями і навичками, усвідомлюють красу і самобутність рідного слова, розвивають мовне чуття, власну мовотворчість.

На часі соціальний запит у введенні в навчальний процес загальноосвітніх шкіл та шкіл нового типу уроків словесності, що інтегрують два предмети – мову та літературу. Відомий методист Т.Донченко з даного приводу зазначає: “Ці уроки повинні повернути дітям утрачену здібність до природного мовлення, дати знання законів рідної мови, її національної специфіки і водночас історії народу і його літератури, рис його національного характеру, особливостей бачення світу” [2, с. 36]. Саме на уроках словесності мова постає в її естетичній функції як матеріал для художніх творів. На потребі таких уроків акцентують увагу як українські, так і російські методисти (Р.Альбеткова, О.Горшков, О.Власенков, С.Львова та ін.).

Але, враховуючи те, що у багатьох українських загальноосвітніх школах навчальний процес здійснюється за традиційною схемою: уроки української мови, уроки української літератури, вважаємо за необхідне цілеспрямовану роботу з формування національно-мовної особистості учня проводити на уроках української літератури, застосовуючи міжпредметні зв'язки з уроками мови, що сприяє пробудженню уваги учнів до слова, допомагає навчити вміло володіти ним і сприймати його виражальну силу.

Метою шкільного вивчення української літератури є “підвищення загальної освіченості громадянина України, досягнення належного рівня сформованості вміння “читати й усвідомлювати прочитане”, “прилучатися до художньої літератури, а через неї — до фундаментальних цінностей культури”, “сприяння всебічному розвитку, духовному збагаченню, активному становленню й самореалізації особистості в сучасному світі” [9, с. 3]. Відповідно учитель-словесник сучасного загальноосвітнього закладу має виховувати в учнів любов до літератури, навчати помічати і відчувати красу художнього слова, розвивати творчі і комунікативні здібності учнів, їхнє самостійне і критичне мислення, рівень оволодіння мовними знаками у процесі спілкування як на літературні теми, так і в будь-якій життєвій ситуації, культуру полеміки, вміння аргументовано доводити власну думку. Це має особливе значення в сучасних умовах розвитку телебачення, розширення комп'ютерної мережі і, як наслідок, зниження інтересу школярів до літератури взагалі і до процесу читання зокрема, що здійснює негативний вплив на формування мовленнєвої культури підрастаючого покоління.

На жаль, аналіз досвіду вчителів із досліджуваної проблеми свідчить, що далеко не всі педагоги опанували нові методичні засади викладання літератури. Досі у шкільній практиці аналіз художнього твору часто здійснюється на рівні визначення теми, характеристики образів, проблематики і лише частково доповнений аналізом художніх тропів, при чому втрачається усвідомлення тексту як мистецтва слова. Поза увагою залишається комунікативна функція мови, звернена на контекст, з якою пов'язаний відбір письменником мовних засобів, вміння його вжити те єдине потрібне слово, яке містить у собі відтінок, що найбільше відповідає змістові пов'язаної з предметом думки, забезпечує реалізацію авторського задуму і донесення його до читача.

Саме високохудожні тексти творів української літератури є найголовнішим виявом можливостей мови, рушієм пізнання її стильового багатства, що є одним із шляхів розвитку в учнів

умінь самовиражатися в мові, користуючись найдовершенішими і розмаїтими мовними засобами. На роль художнього слова у розвитку мовлення учнів указували видатні педагоги Я.Коменський, К.Ушинський, Ф.Буслаєв, І.Срезневський, В.Сухомлинський. На думку видатного педагога, насамперед учителя української мови та літератури, В.Сухомлинського, чутливість до змісту і краси мови “виробляється тоді, коли людина розуміє і відчуває гру слова: його внутрішнє змістове багатство, емоційне забарвлення” [4, с. 56]. Саме тому вчений вимагав від учнів клопіткої роботи над словом, вважаючи, що розвиток уміння відчувати слово і передавати найтонші відтінки людської думки є шляхом формування мовної культури людини, а відтак, додамо, і мовної особистості.

Слід ураховувати і те, що для збагачення мови з усіх стилів найбільш сприятливим є саме художній стиль. Відтак, лише розгляд мови як явища динамічного, що постійно функціонує, осмислення її образного буття в літературі розкриває сутність мови як духовного феномена, що є найдорожчим надбанням народу.

Таким чином, на уроках української літератури постійна увага має бути звернена на розкриття джерел авторської майстерності, на обґрунтування художньої цінності літературного твору, на дослідження авторської мови, формування в учнів відчуття семантичних та емоційно-експресивних відтінків слова, а також тих додаткових значень, що впливають з контексту, збагачуючи висловлювання змістовою, концептуальною та підтекстовою інформацією, і водночас на розвиток мовлення учнів.

Розглянемо можливості і способи проведення такої роботи на уроках української літератури. Звичайно, цілеспрямована робота з формування національно-мовної особистості можлива лише за умови використання відповідних ефективних методів, прийомів і форм роботи. До таких методів та прийомів відносимо перш за все ті, що сприяють розвитку мовлення, яке є важливим складником формування мовної особистості, бо без цього неможливі активна співпраця і співжиття.

Практика показує, що саме молодший підлітковий вік (п’яти–шості класи) є найсприятливішим періодом для розвитку усного і писемного мовлення, оскільки у дітей особливо загострюється чутливість до художнього слова, його смислових та інтонаційних відтінків, для них характерна посилена емоційність і безпосередність художнього прочитання, наочно-образна форма мислення. Цим значною мірою й обумовлено вибір об’єкту нашого дослідження – навчально-виховний процес з української літератури у 5–6 класах.

До методів, прийомів і видів робіт, що сприяють розвитку мовлення учнів на уроках української літератури, відносимо такі: читання художніх текстів: мовчазне і голосне (виразне читання, читання в ролях, коментоване читання); вивчення напам’ять поетичних текстів; словникова робота; текстуальний аналіз твору; колективна бесіда; розгорнута відповідь на запитання вчителя (усна і письмова); словесне малювання; переказування твору, окремих епізодів; формулювання запитань до твору, автора, героя; розгадування кросворду з зашифрованими яскравими художніми засобами, наявними у творі; доповіді; диспути; розгляд зразків образотворчого мистецтва (живопису, графіки, скульптури) і проведення бесід за їх змістом; аналіз мови художнього твору; стилістичний експеримент; тренувальні вправи (зокрема, пошук художніх засобів у творі); творчі вправи (самостійний підбір епітетів, метафор, порівнянь до певного слова у тексті); складання планів, підбір заголовків до окремих частин твору; виконання ситуативних завдань, зокрема, складання діалогів героїв із використанням нових слів; письмові роботи різних типів (художніх, логічних) та ін.

У межах статті наведемо приклади використання окремих методичних прийомів і видів роботи на уроках української літератури у 5–6 класах з метою виховання учнів як мовних особистостей. На нашу думку, одним із ефективних шляхів розв’язання зазначеної проблеми є цілеспрямований аналіз мови художнього твору, який передбачає не лише з’ясування художньої доцільності тих чи інших художніх засобів у певному контексті, формування вмінь уловлювати тонкощі тексту і підтексту речення, словосполучення, окремої фрази, а й розвиток на цій основі потреби у власній мовотворчості, уміння спілкуватися рідною мовою у різноманітних життєвих ситуаціях. Адже мовна особистість – це людина, яка вільно оперує текстами.

Учні мають усвідомити, що естетична цінність художнього твору залежить від мовної майстерності письменника, а виражається не тільки багатством лексики й різноманітних синтаксичних конструкцій, а насамперед доцільністю їх використання для втілення ідейно-образного змісту. З цією метою важливим є завдання осмислити значення слова в контексті, дібрати синоніми, вибрати значення слова з низки перелічених тощо. Так, аналізуючи народну казку “Мудра дівчина” (5 клас) [5], звертаємо увагу на значення слів “ситний” (поживний, годувальний), “прудкий” (спритний, швидкий) у загадці пана, без чого відгадка головної героїні учням буде не зовсім зрозумілою; пропонуємо дітям висловити своє розуміння поняття “мудрий”, підібрати до нього

синоніми. При вивченні поезії С.Чернілевського «Забула внучка в баби черевички» (6 клас) [6], доцільно з'ясувати значеннєві відтінки і смислове навантаження поетичних виразів “у спорожнілу хату”, “хустинкою торкаючись до сліз” та ін., які передають сум бабусі за дівчинкою; залучити дітей до пошуку у тексті деталей, що дозволяють визначити, коли відбуваються події у творі, вік та вдачу дівчинки.

Таким чином, забезпечується робота над осмисленням ідейно–художньої функції мовних засобів, поступово вирішується проблема відчуття художнього слова.

Дотримуючись методичних вказівок Є.Пасічника стосовно вивчення мови художнього твору у 5–6 класах (основний шлях – практичні спостереження дітей) [7, с. 267], на уроках літератури з метою національно–мовного виховання школярів необхідно організувати спостереження над функціонуванням у мові художніх творів засобів, що визначають самобутність української мови: власне української лексики, національно–маркованих слів, фразеологічних одиниць, прислів'їв, приказок, слів–символів, одиниць мовного етикету, а також інших засобів, що створюють евфонію української мови, вирізняють її, підкреслюють красу та привабливість.

Таким лінгвокультурознавчим матеріалом наповнений український фольклор, у якому збережено і відображено традиційний виховний ідеал українця, його національну ціннісно–мовну картину світу. Зокрема, аналізуючи народну казку “Мудра дівчина” (5 клас), разом з учнями вчитель відзначить шанобливе звернення дівчини до батька на *Ви*, що вказує на вікові родинні традиції, на жаль, на сьогодні багатьма позабуті. Вивчаючи календарно–обрядову поезію (6 клас), педагог має відмітити звертання “пане господарю” до простого трудівника–українця в колядці “Добрий вечір тобі, пане господарю!”, що у “багатьох фольклорних жанрах вживалось як шанобливе найменування особи”, тоді як “у живому мовленні, у творах класиків української літератури словом *пан* називали представників привілейованих верств” [8, с. 69]. Варто наголосити, що у наш час звертання “пане”, “пані”, “панове” поступово набуває позитивної оцінки та супроводжуються означеннями шановний, вельмишановний. Водночас з'ясуємо, про які найголовніші Різдвяні свята йдеться у творі (Різдво, Василя, Водохреща), пояснимо символіку згаданих калачів з ярої пшениці (символ достатку, сонця).

При визначенні художніх особливостей народних коліскових пісень (6 клас) слід звернути увагу учнів на широке використання зменшувально–пестливих слів (*коточок, віночок, рутоньки, м'ятоньки* та ін.), характерних для української мови, на їх мовне забарвлення, призначення в тексті. При цьому необхідно працювати над вимовлянням таких слів, яке залежить від настрою, що вони передають у тексті, пояснити способи творення пестливих слів, запропонувати учням утворити самостійно зменшувально–пестливі форми слова “мама” (матуся, матінка, мамуня...), інших слів – носіїв високої духовної сутності, закріплюючи таким чином знання, набуті на уроках рідної мови.

Взірцем високохудожнього використання української мови є мовотворчість Т.Шевченка, насичена картинами природи, народних звичаїв та обрядів, фольклорними мотивами та символами, любов'ю до життя. Увага вчителя до мовних компонентів з фольклорним забарвленням сприяє духовному збагаченню учня. Так, аналізуючи поезію Кобзаря “Садок вишневий коло хати” (5 клас), учні під керівництвом учителя визначають у ній слова–образи (*хата, садок, вишні, сім'я, мати, вечірня зіронька, соловейко*), що виявляють національний дух, прагнення українця до спокійного вільного життя в єднанні з природою, в колі сім'ї у рідній хаті, в хліборобській праці, набувають символічного значення. Дітям варто при цьому дати матеріал для роздумів та розмови, запитавши:

– Яке слово у поезії повторюється кілька разів?

– Чому, на вашу думку, дія відбувається коло хати, саме у вишневому садку?

З допомогою вчителя учні дійдуть висновку, що хата у вишневому садочку – одвічне замилування нашого народу, тому Шевченківський “Садок вишневий коло хати” став символом України, рідним, близьким образом кожному українцю.

Визначаючи мовні особливості поезії Т.Шевченка “Думка” (6 клас), варто запропонувати учням вибрати народнопісенні образи та з'ясувати їх значення у творі (“*синє море*”, “*козак*”, “*доля*”, “*горе*” та ін.), користуючись поданим визначенням компонентів символічного значення слова–образу “терен” – “перешкода”, “страждання”, “забуття” [3, с. 205], пояснити вислів “*шляхи биті заросли тернами*”, використання якого передає розпач і зневіру ліричного героя.

Збагачує учнів знаннями про український мовний світ і поезія С.Чернілевського (6 клас). Зокрема, коментуючи поетичний вираз “*світанковим маминим вогнем*” у його поезії “Теплота родинного інтиму”, учитель повідомить, що вогонь – один із найпоширеніших символів у світовій міфології. Давні українці вірили в очищувальну силу вогню, його здатність зароджувати життя, створювати та об'єднувати родину. Вогонь у печі був символом домашнього родинного вогнища. Якщо підтримувати його постійно – буде збережена сім'я. Берегинею родинного вогнища наші

пращури вважали жінку–матір.

Такий коментар допоможе дітям з'ясувати значення образу маминого вогню у творі, яким підкреслено єдність родини, тепло і затишок батьківської хати, захист від зла та нещастя.

Важливими для мовного розвитку учнів є і такі види роботи, як складання планів, підбір заголовків до окремих частин твору. При цьому вчитель має навчити добирати такі заголовки, які виражають духовний зміст вчинків героїв, описаних подій, ситуацій. Наприклад: виберіть заголовок, який найповніше ілюструє епізод порозуміння між Павликом і Захарком (Спиридон Черкасенко “Маленький горбань”): “Гра у “крем’яхи”, “Уміння вибачати”, “Нагорода за великодушність”.

Наведені вище види роботи розширюють уявлення учнів про взаємозв’язок мови і культури, учать розуміти слово у його значеннєвих відтінках у відповідному контексті, формують уміння вловлювати тонкощі тексту й підтексту речення, окремої фрази, сприяють усвідомленню краси і багатства мови, виховують вдумливе ставлення до художнього тексту, інтерес до процесу читання загалом.

Водночас закріплюємо набуті знання, використовуючи завдання, що сприяють розвитку індивідуальних якостей мовотворчості, забезпечують вільне самовираження: складіть твір–мініатюру на тему “Мамина коліскова” або “Хвилини коло моєї мами”, уживаючи пестливі слова (іменники і прикметники); опишіть, якою ви уявляєте Марусю з народної казки “Мудра дівчина”, добираючи власні художні засоби; намалюйте своїми словами картину, яку ви уявили, прочитавши поезію Т.Шевченка “Садок вишневий коло хати”, використовуючи образи–символи (словесне малювання); утворіть словосполучення, обравши з дужок слова, які найбільш відповідають описаному в творі “Федько–халамидник” В.Винниченка, доберіть власні, свій вибір обґрунтуйте: Федько (слухняний, непосидючий, сміливий, чесний, хитрий, грубий, благородний); Толя (веселий, сумний, сумирненький, тендітний, хвалькуватий, егоїст); батько Федька (веселий, зажурений, злий, втомлений, справедливий); дайте розгорнуту відповідь на запитання “Чи змінилась би кінцівка оповідання “Маленький горбань” С.Черкасенка, якби Павлик на вимогу дідуся вдарив Захарка? Як саме?” (відкрите запитання); запишіть із уст своїх батьків, бабусь і дідусів прислів’я та приказки, поясніть їх зміст; завершіть прислів’я, наприклад, “Книга вчить, як ...”, “Одяг кращий новий, а друг – ...”. Особливе значення надаємо учнівським творам як засобу самовираження особистості, ефективному методу розвитку її мовотворчості.

Постійна увага до мови художніх текстів привчає учнів замислюватися над змістом слова, поступово усвідомлювати його пізнавальну силу, допомагає збагнути манеру письма митців, виховує інтерес і любов до української літератури, а через неї – до рідної мови як її “першоелемента”, сприяє розвитку цінного “чуття мови”, коли учень сам прагне говорити правильно, точно висловлювати свої думки, помічає мовленнєві помилки інших.

Таким чином, уроки української літератури мають широкі можливості для збагачення словникового запасу учнів, оволодіння ними нормами мови, усвідомлення краси і сили мови, її виражальних можливостей, гнучкості і багатства, логічно доповнюють процес формування національно–мовної особистості на уроках рідної мови.

У подальшому дослідницьку роботу вбачаємо у розробці організаційно–методичної системи роботи з формування національно–мовної особистості учня на уроках української літератури та комплексної системи підготовки майбутніх учителів–словесників до розв’язання зазначеної проблеми.

Література

1. Державні стандарти базової і повної середньої освіти. Проект // Освіта України. – 2003. – № 1–2. – С. 2–14.
2. Донченко Т.К. Уроки мови мають стати уроками словесності // Дивослово. – 1995. – № 4. – С. 36–38.
3. Кононенко В. Рідне слово: Підручник для шкіл із поглибленим вивченням української мови, ліцеїв, гімназій, колегіумів. – К.: Богдана, 2001. – 303 с.
4. Мамчур Л. Сухомлинський про роботу над словом // Дивослово. – 1998. – № 3. – С. 56–58.
5. Мовчан Р.В. Українська література: Підручник для 5–го класу загальноосвітніх навчальних закладів – К.: Генеза, 2006. – 240 с.
6. Мовчан Р.В. Українська література: Підручник для 6–го класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Генеза, 2006. – 240 с.
7. Пасічник Е.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. – К: Ленвіт, 2000. – 384 с.

8. Семенов О. Мовне родинознавство (виховний потенціал лінгвокультури рідного краю): Навчальний посібник. – К. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2003. – 108 с.

9. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–12 класи / кер. авт. кол. М.Г. Жулинський / За заг. ред. Р.В. Мовчан. – К.: Перун, 2005. – 201 с.

Резюме

В статье определяется роль уроков украинской литературы в формировании национально-языковой личности ученика современного общеобразовательного заведения. Приводятся примеры использования учителем соответствующих методов, приемов и видов работы во время изучения фольклорных и авторских художественных произведений в 5–6 классах с целью национально-языкового воспитания школьников.

Ключевые слова: национально-языковая личность, развитие речи учеников, анализ языка художественного произведения.

Summary

The role of the Ukrainian literature lessons in forming the national linguistic personality of the modern comprehensive school pupil is defined in the article. The examples of the school teacher's usage of the proper methods, ways and kinds of class work during the studying folk and author works of art in the 5th–6th forms with the purpose of national linguistic pupil's education are described.

Key words: national linguistic personality, pupil's speech development, work of art language analysis.

УДК 378

О.Г. Хоменко

НАВЧАЛЬНО–МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «КОМП'ЮТЕРНА ГРАФІКА» У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВУЗІ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ ДО КРЕДИТНО–МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Перехід до кредитно–модульної системи навчання у вищих навчальних закладах вносить нові вимоги до методичного забезпечення навчальних дисциплін. В статті розглядається технологія формування модулів навчальної дисципліни "Комп'ютерна графіка" для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: комп'ютерна графіка, кредитно–модульна система, навчально–методичний комплекс, AutoCAD.

Проблеми професійної компетенції студентів інженерно–педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів у сфері інформаційних технологій обумовлені не тільки стрімким розвитком комп'ютерної техніки, але і тенденцією переходу до кредитно–модульної системи, як підставою для входження в освітній європейський простір [1, С. 68]. Це ставить перед вищими педагогічними закладами України, задачу реформування освітньої діяльності в контексті сучасних вимог, перегляду загальних підходів до навчання, адаптації навчально–методичного забезпечення дисциплін до кредитно–модульної системи.

Навчальна дисципліна "Комп'ютерна графіка" займає важливе місце у підготовці майбутнього фахівця і спрямована на засвоєння студентами сучасних комп'ютерних графічних систем для створення технічної документації. Аналіз показує, що при викладанні курсів комп'ютерної графіки для старшокласників, студентів педагогічних та технічних (технологічних) спеціальностей найбільше опираються на систему автоматизованого проектування AutoCAD (Ю. Дорошенко, В.Є. Михайленко, М.С. Янцур та ін.). Ефективність застосування у навчанні системи комп'ютерної графіки AutoCAD визначається такими її можливостями: широке розповсюдження у вітчизняній і світовій практиці проектування; застосування у різних галузях (машинобудуванні, будівництві, архітектурі, електроніці та ін.); розробка креслень у відповідності з вимогами стандартів системи конструкторської документації; застосування ефективних засобів двохвимірного проектування та зручних інструментів тривимірного моделювання; використання новітніх технологій проектування; відкритість системи та можливість розроблення на основі системи AutoCAD своїх власних прикладних програм..

Застосування комп'ютерної графіки теоретично та методично обґрунтовано при вивченні

інженерної графіки (С.М. Білан, Д.М. Коваль, В.Є. Михайленко, А.М. Переріс, О.Н. Романюк). Ряд досліджень присвячено загальним питанням комп'ютерної графіки та її стандартам (М.Д. Гінзбург, В.Ф.Ткаченко та ін.). Але поза увагою залишаються питання розробки і застосування сучасного навчально-методичного забезпечення комп'ютерної графіки.

З метою дослідження ефективності навчально-методичного забезпечення дисципліни "Комп'ютерна графіка" в умовах кредитно-модульної системи нами були поставлені наступні задачі:

1. Розробити навчально-методичний комплекс дисципліни "Комп'ютерна графіка" за вимогами кредитно-модульної системи.

2. Провести експериментальне навчання та за його результатами визначити перспективні напрямки удосконалення навчально-методичного комплексу.

Як відомо, навчально-методичний комплекс (НМК) – це певна, чітко визначена сукупність навчально-методичних документів, що являють собою модель освітнього процесу, яку згодом буде реалізовано на практиці. Призначення НМК полягає в тому, щоб забезпечити цілісний навчальний процес в єдності цілей та змісту навчання, дидактичного процесу й організаційних форм навчання. У традиційній системі навчання НМК дисципліни "Комп'ютерна графіка" складається з двох частин: 1) матеріалів з планування вивчення дисципліни (робоча програма, теми і плани лекцій, плани лабораторних занять, завдання для самостійної роботи та контрольних робіт, тематика графічних робіт і питання до заліку); 2) матеріалів з організації і проведення навчального процесу (підручники, навчально-методичні посібники, тексти лекцій, інструктивно-методичні матеріали до лабораторних занять, самостійної роботи, роботи з тестами, з виконання графічних робіт та ін.). Проте, як показує досвід, "традиційний" НМК характеризується певною розрізненістю у розробці і використанні його компонентів, нецілісністю.

Модульна система навчання потребує чіткого структурування навчальної інформації, змісту навчання й організації роботи студентів відповідно до логічно завершених блоків навчальної інформації – модулів. Змістовий модуль, у нашому розумінні, – це система навчальних елементів, об'єднаних за ознакою відповідності визначеному навчальному об'єктові, яка характеризується відносною цілісністю і самостійністю у складі навчальної дисципліни. У порівнянні з традиційною темою змістовий модуль становить укрупнену одиницю змісту і процесу навчання, логічно завершений блок навчального матеріалу. Змістовні модулі дисципліни мають однотипну структуру, яка включає: визначений зміст у вигляді логічно завершеного одиниці навчального матеріалу; загальну мету навчання, яка інтегрує в собі вимоги до знань, навичок, умінь і якостей випускника і відповідає змістові модуля в цілому; часткові дидактичні цілі навчальних елементів модуля, які визначають обсяг знань, умінь і навичок та рівень їх засвоєння; педагогічну систему технологій навчання, які забезпечують досягнення цілей навчання з кожного навчального елемента модуля; форми організації навчання, які відповідають дидактичному процесові й освітнім цілям.

Розроблена нами модульна технологія навчання з дисципліни "Комп'ютерна графіка" включала: 1) цілі навчання, визначені відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики підготовки фахівця; 2) програму курсу, що визначає цілісну систему змістових модулів дисципліни; 3) інформаційно-методичне забезпечення, 4) засоби визначення потенційних можливостей студентів, досягнутого ними рівня сформованості знань, умінь і навичок.

Згідно з базовим навчальним планами спеціальностей 7.010104 "Професійне навчання" за профілем – "Промислове, громадське та сільськогосподарське будівництво" Глухівського державного педагогічного університету обсяг дисципліни "Комп'ютерна графіка" складає 90 години (2,5 кредити,) із них 8 годин лекцій, 28 – семінарських занять, 54 години – самостійної та індивідуальної роботи, форма підсумкового контролю – залік.

На основі нормативної навчальної програми [2] нами була складена робоча програма дисципліни "Комп'ютерна графіка". Поділ змісту дисципліни "Комп'ютерна графіка" на 2 змістові модулі відповідав загальній меті вивчення дисципліни і її логічній побудові.

Перший змістовний модуль:

1. *Основи роботи з системою комп'ютерної графіки AutoCAD.*

У цьому модулі студенти вивчають основи роботи з системою комп'ютерної графіки AutoCAD, методику створення і редагування графічних об'єктів, керування зображенням на екрані, нанесенням розмірів, написів, створення і модифікації шарів креслення, використання блоків рисунків, створення тривимірних моделей, виведення креслень на друк.

Другий змістовний модуль:

2. *Створення технічної документації у системі AutoCAD. Застосування мови програмування Auto LISP.*

Вивчення другого модуля розраховано на засвоєння технології створення конструкторської документації у будівництві (виконання будівельних креслень – фасадів, планів і розрізів споруд, конструктивних вузлів) та вивчення мови програмування Auto LISP (розробка прикладних додатків, що можуть бути використані при виконанні та оформленні різноманітних будівельних креслень).

Після завершення навчання курсу "Комп'ютерна графіка" студенти повинні знати:

- базові поняття комп'ютерної графіки;
- загальну структуру і принципи роботи системі AutoCAD;
- правила виконання, редагування і оформлення креслень;
- принципи створення тривимірних об'єктів;
- основи мови програмування AutoLISP

та вміти

- виконувати і оформлювати технічну документацію у системі AutoCAD;
- створювати власні прикладні додатки на мові AutoLISP;
- володіти методикою застосування сучасних графічних систем у навчальному процесі.

Кожен змістовий модуль складається з двох блоків – інформаційно–методичного і контрольного. Інформаційно–методичний блок включає: методичні рекомендації до вивчення модулів; опорний конспект і тексти лекцій, включаючи гіпертекстовий лекційний матеріал; лабораторний практикум з інтерактивною анімацією прикладів виконання графічних завдань, методичні рекомендації з його виконання і форми звітів; додаткові навчальні та довідникові матеріали для самостійної та індивідуальної роботи студентів. Контрольний містить: вхідні комп'ютерні тести контролю знань, які орієнтують студента на вивчення модуля; спеціальні завдання різного ступеня складності, які студент повинен виконати в ході вивчення модуля і підсумкові тести контролю рівня засвоєння студентами матеріалу модуля.

Таке структурування навчально–методичного комплексу дозволяє викладачу чітко вибудувати технологію навчання, обрати адекватні їй дидактичні методи і засоби. А студенти одержують можливість перед вивченням модуля ознайомитись із переліком понять, навичок і умінь, які вони мають засвоїти, а також з кількісною мірою оцінки якості засвоєння програмного матеріалу. Завершується вивчення кожного модуля проведенням тестового контролю і корекцією навчально–пізнавальної діяльності студентів.

Навчальні матеріали використовувані в цій технології мають такі особливості: являють собою цілісний системно організований комплекс різних за типом і призначенням матеріалів; диференційовані до потреб та можливостей студентів і дозволяють організувати їх ефективну самостійну роботу; можуть удосконалюватися і розвиватися. У процесі роботи з таким комплексом забезпечується комфортний темп роботи студента, визначення ним своїх можливостей, гнучка побудова змісту навчання, інтеграція різних його видів і форм, що призводить до досягнення високого рівня кінцевих результатів.

Апробація розробленого навчально–методичного забезпечення відбувалась на протязі 2004–2006 навчальних років зі студентами спеціальності 5.092110 "Будівництво та експлуатація будівель і споруд" у Глухівському коледжу Сумського національного аграрного університету. З 2007 навчального року експериментальне навчання проводиться у Глухівському державному педагогічному університеті зі студентами спеціальності 7.010104 "Професійне навчання" за (профіль – "Промислове, громадське та сільськогосподарське будівництво").

На підставі аналізу експериментального навчання було визначено перспективний напрямок подальшої роботи – розробка за сучасними Web–технологіями електронного начального мультимедійного комплексу "Комп'ютерна графіка", який би міг бути використаний у дистанційному навчанні.

У результаті можна зробити наступні висновки. Перехід до кредитно–модульної системи є результатом соціального замовлення щодо якісної підготовки фахівців.

Модульна система навчання з застосуванням сучасних комп'ютерно–інформаційних технологій забезпечує високу зацікавленість студентів до процесу навчання, яка досягається за рахунок того, що модулі гарантують формування професійної компетентності, потрібної в майбутній педагогічній діяльності. Використання модулів дозволяє ефективно реалізувати навчальні плани, розробляти навчальні матеріали і посібники, оптимізувати управління навчальним процесом.

Література

1. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / За редакцією В.Г. Кременя. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.

2. Програма вищих навчальних педагогічних закладів освіти. Комп'ютерна графіка (для студентів спеціальності 7.010104 "Професійне навчання". Профіль – промислове, громадське та сільськогосподарське будівництво) / Укл. О.Г.Хоменко. – Глухів, вид-во ГДПУ, 2007. – 15 с.

Резюме

Переход к кредитно-модульной системе обучения в высших учебных заведениях выдвигает новые требования к методическому обеспечению учебных дисциплин. В статье рассматривается технология формирования модулей учебной дисциплины "Компьютерная графика" для студентов высших педагогических учебных заведений.

Ключевые слова: компьютерная графика, кредитно-модульная система, модуль, учебно-методический комплекс, AutoCAD.

Summary

The transition to the European Credit Transfer System in higher educational institutions brings in the requirements to the methodical support of the educational disciplines. In this article we examine the technology of creating the units of educational discipline "Computer Graphics" for the students of the pedagogical educational establishments.

Key words: the computer-generated image (computer graphics), credit unit system, learning methodical support, AutoCAD.

УДК 371. 134

Т.І. Дятленко

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА ДО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ ЕТНОКУЛЬТУРОЗНАВЧОЇ СПРЯМОВАНОСТІ (У ПРОФІЛЬНИХ ФІЛОЛОГІЧНИХ КЛАСАХ)

Автор статті порушує проблему фахової підготовки учителів української літератури до роботи в профільних філологічних класах. Зокрема зупиняється на питаннях готовності майбутніх учителів формувати етнокультурну компетенцію у старшокласників

Ключові слова: фахова підготовка, профільні філологічні класи, етнокультура, етнокультурна компетенція, духовна і матеріальна культура.

Одним із найважливіших завдань сучасної школи є формування духовно багаті особистості. Загальноосвітня школа покликана виховувати в учнів любов до рідного краю, історичної пам'яті, духовності, національний характер і психологію. Набуті в шкільному віці особистісні якості, знання, вміння і навички не тільки забезпечують основу навчання і виховання молоді, а й значною мірою визначають якості практичної, громадської та професійної діяльності дорослої людини. Формування творчої особистості нерозривно зв'язане із відродженням нації, демократизацією і гуманізацією суспільства, поглибленням самоуправління народу, котре передбачає висунення молоді на керівну роботу в різних сферах управління і виробництва. Це обумовлює новий підхід до виховання учнівської молоді. Виникла соціальна потреба у формуванні творчої особистості, яка змогла б розв'язувати як щоденні, так і масштабні завдання, що забезпечують не просто виживання, а прогрес нації.

На сьогоднішній день залишається актуальною. проблема підготовки педагогічних кадрів. Традиційний принцип репродуктивного навчання – дати майбутнім спеціалістам необхідну суму знань та сформувати на їх основі практичні вміння та навички не відповідає сучасним вимогам дійсності. В умовах конкурентоспроможності педагогічних кадрів якісна освіта необхідна в усіх сферах діяльності, особливо в педагогічній. Основною ознакою такої освіти є здатність особистості орієнтуватися та професійно діяти в сучасній соціокультурній ситуації. Тому серед безлічі проблем найбільш актуальною є проблема формування творчої особистості майбутнього вчителя, її

індивідуальності, що характеризується високим рівнем готовності до інноваційної діяльності в умовах профільного навчання старшокласників.

Профільна школа потребує нового вчителя–словесника – ерудованого, креативного, ініціативного, здатного розробляти авторські навчальні програми факультативів та спецкурсів, структурувати розвивальні технології засвоєння літературного матеріалу старшокласниками за проблемами, володіти різноманітними методами організації пізнавальної, пошуково–дослідної діяльності учнів як на уроці, так і в позаурочний час.

Особистісна орієнтація освіти вимагає переорієнтації місії вчителя–словесника, яка із репродуктивної діяльності повинна перейти у фасилітативний спосіб співпраці та співробітництва. Учитель літератури як фасилітатор [2, 13], тобто організатор, партнер, технолог повинен так моделювати навчальні ситуації, аби допомогти учневі–читачу проникнути у глибинну сутність художнього слова, залучаючи при цьому і знання рідної мови, краєзнавства, родоводу, природи рідного краю, історії народу, народної міфології, фольклору, національного мистецтва, народного календаря, національної символіки, народних прикмет, вірувань, релігійних виховних традицій, родинно–побутової культури, національних традицій, звичаїв, обрядів тощо.

Зважаючи на вимоги часу, уже навчаючись у вищому навчальному закладі, майбутні фахівці повинні засвоїти сучасні теоретичні підходи до визначення змісту, форм і методів навчання, а також сформувати вміння самостійно проектувати та діагностувати літературну освіту старшокласників у профільній школі.

Теоретичні засади профільного навчання нині активно розробляють І.Бех, С.Гончаренко, І.Зязюн, О.Пехота, О.Аніскіна, З.Шевченко, В.Шуляр та інші. Загально методологічні аспекти профілізації старшої школи розглядалися в публікаціях Л.Артем'євої, М.Демарської тощо. Проблеми педагогічної майстерності сучасного вчителя досліджують О.Отич, Т.Симоненко, В.Орлов, М.Лещенко, О.Семенов та інші. Проблеми технологізації освітнього процесу присвятили свої роботи А.Алексюк, В.Гузєєв, Г.Сазоненко, С.Сисоєв, А.Фурман та інші.

На нормативному рівні розроблено «Концепцію профільного навчання в старшій школі», якою визначено принципи профільної диференціації, завдання, структуру та форми профільного навчання. У фахових виданнях опубліковано для відкритого обговорення проект «Концепції літературної освіти в профільних філологічних класах». Укладена «Навчальна програма для середньої загальноосвітньої школи» Українська література для гуманітарного та природничо–математичного профілів (автори Г.Семенов, В.Цимбалюк). На сторінках фахових видань достатньо освітлені методичні знахідки творчих вчителів–словесників щодо запровадження особистісно орієнтованого підходу до вивчення української літератури в школі, вивчається досвід роботи профільних шкіл у різних країнах світу. Отже, проблема профільного навчання знаходиться в стані вивчення та методологічного обґрунтування, практичної апробації методичних теорій та концепцій.

Як показує аналіз педагогічної практики в сучасній школі, за останні роки чітко визначився перехід на гуманістичні засади навчання і виховання школярів. Проте в масовій школі ще зберігаються протиріччя між так званими «фронтальними» формами навчання та індивідуальними способами навчально–пізнавальної діяльності кожного школяра, між диференційованими підходами та однаковим змістом і формами здобуття літературної освіти учнями. Причини цієї стійкої тенденції можна назвати такі: недостатня обізнаність, поінформованість учителів–словесників із новими педагогічними технологіями; наявність психологічного бар'єру до нового, що виходить за межі традиційного; невміння вчителя проектувати діяльність і небажання підвищувати свій кваліфікаційний рівень; часто у науковій літературі технології вченими подані описово, тобто не представлені чітко всі етапи, взаємозв'язки, що утруднює їх засвоєння самостійно вчителями–практиками та застосування у повсякденній діяльності; брак часу .

Як уже зазначалося, необхідну суму знань та умінь їх застосовувати творчо, приймати рішення в нестандартних ситуаціях майбутній учитель–словесник повинен навчитися у стінах навчального закладу. Своєрідною формою поглиблення методичних знань та умінь можуть бути спецкурси за вибором, які пропонувати студентам–бакалаврам, тобто на 5–му курсі. Одним із таких спецкурсів–практикумів може бути «Інтегроване вивчення української літератури та народознавства у профільних філологічних класах». Метою такого спецкурсу–практикуму є поглиблення та узагальнення знань із народознавства, українознавства та формування вмінь застосувати їх у процесі аналізу художнього твору на уроках української літератури, моделювати інтегровані уроки, в тому числі й уроки–словесності. Серед тем, які складають зміст спецкурсу, можна виділити такі.

Орієнтовний зміст та розподіл годин спецкурсу–практикуму:

Зміст програмового матеріалу	Лекції	Практичні
Модуль №1. Мета, завдання, зміст, основні теоретичні положення спецкурсу – практикуму.		
Тема 1.1. Українське народознавство як духовне джерело художньої літератури.	2	2
Тема 1.2. Інтегровані уроки: специфічні особливості, структура, шляхи створення.	2	2
Тема 1.3. Урок української словесності: специфічні особливості, структура, шляхи створення.	2	2
Тематичний контроль змістового модуля № 1.		
Модуль №2. Духовна культура українців в українській літературі.		
Тема 2.1. Етнічна релігія та міфологія українського народу в художній літературі.	2	2
Тема 2.2. Український національний характер, його специфічні особливості в художніх образах відомих історичних постатей.	2	2
Тема 2.3. Велесова книга, фольклор, народний календар як яскравий вияв світогляду українців засобами художнього слова.	2	2
Тема 2.4. Відображення української релігійної культури в художніх творах.	2	2
Тема 2.5. Символіка та священні знаки українців як метафізичні коди в художній літературі	2	2
Тема 2.6. Народна музична культура як народознавчий елемент в художній літературі.	2	2
Тема 2.7. Мова як духовне багатство народу.	2	2
Тематичний контроль змістового модуля № 2		
Модуль № 3. Матеріальна культура як рукотворний витвір українського народу в художній літературі.		
Тема 3.1. Основні галузі господарства як вияв ментальності українського народу в художній літературі.	2	2
Тема 3.2. Природа як джерело духовного та матеріального благополуччя народу в художніх образах та мотивах.	2	2
Тема 3.3. Сімейні відносини та родинна обрядовість у засобах художнього слова. Етнопедagogіка.	2	2
Тема 3.4. Житло, домашнє господарство та побут українців як зразок типових обставин життя людини в художній літературі.	4	4
Тематичний контроль змістового модуля № 3		
Всього	30	30

Останнім часом спостерігається значне посилення інтересу вчених до найрізноманітніших аспектів проблеми дослідження національної ідентичності письменства, національних характерів у художніх творах, національно–державницьких ідей у літературі. Тому вчителі мають якнайповніше використовувати виховний потенціал літератури, повсякчас плекаючи національну свідомість, почуття власної гідності, приналежності українців до великої української нації, інакше кажучи, вивчати літературу у контексті етнічної культури, формувати у старшокласників етнокulturознавчу компетентність. «Етнокulturна компетентність особи – це здатність людини вільно орієнтуватися у світі значень культури свого етносу, вільно розуміти мову («коди», «шифри») цієї етнокulturи і вільно творити цією мовою» [1, 289]. Опанувавши зміст запропонованого спецкурсу, студент філологічного факультету здобуде знання, а також набуде практичних умінь щодо формування окреслених компетентностей у школярів.

Література

1. Лозко Г. Етнокulturологія України. Філософсько–теоретичний та етнорелігієзнавчий аспект. – К.: «ArtEк», 2001. – 304 с.

2. Шуляр В., Огренич Н. Учень–читач і вчитель–фасилітатор в умовах 12–річної школи: Наук.–метод. посібник. – Миколаїв. Видавець: Ганна Гінку, 2006. – 208 с.

Резюме

Автор статті розглядає проблему готовності майбутніх учителів української літератури до роботи в спеціальних філологічних класах. Звертається до аспектів підготовки учителів до формування етнокультурної компетенції у старшокласників.

Ключові слова: спеціальна підготовка, спеціальні філологічні класи, етнокультура, етнокультурна компетенція, духовна і матеріальна культура народу.

Summary

The author studies the problem of the Ukrainian literature teacher professional readiness for their work in special philological classes. Special attention is paid to the questions of teacher readiness for forming the senior pupils ethno-cultural competence.

Key words: professional preparation, special philological classes, ethno-cultural competence.

УДК 378

В.В. Мішеченко

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ДВОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Стаття присвячена теоретичному аспекту аналізу проблеми професійної спрямованості в умовах підготовки майбутніх учителів початкових класів і музики у вищих закладах освіти.

Ключові слова: проблема, професійна підготовка, учитель музики, музичні дисципліни.

Одним із аспектів сучасних динамічних перетворень в умовах незалежної України є піднесення рівня духовної культури людини, її творчого потенціалу. Важлива роль у цьому процесі належить педагогічним навчальним закладам, які формують особистість учителя. Вища педагогічна освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, професійної підготовки фахівців, які мають визначати темпи й рівень науково–освітнього, соціально–культурного та економічного прогресу; на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

Вища педагогічна школа покликана забезпечувати підготовку вчителя, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатного розвивати особистість учня. Актуальність цього завдання підвищується у зв'язку з реформуванням загальної середньої освіти відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту” і прийняттям “Державного стандарту початкової загальної освіти”, який передбачає реалізацію принципу гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, визнання її самобутності й самоцінності, формування компетентності учня як загальної здатності до суспільної діяльності на основі знань, досвіду, системи цінностей, здібностей, набутих у процесі навчання. Тому дедалі більшого значення набуває питання професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих закладах освіти.

У педагогічній літературі питання професійної підготовки майбутніх учителів музики, формування їхньої музичної культури, а також художніх і музично–естетичних потреб, здатності до оцінної діяльності, висвітлені в працях Е.Б.Абдулліна, Ю.Б.Алієва, Л.Г.Арчажнікової, Б.А.Бриліна, М.М.Букача, В.Г.Бутенка, В.І.Дряпкі, Д.Б.Кабалевського, Л.Г.Коваль, В.М.Крицького, О.М.Олексюк, Г.М.Падалки, Л.О.Рапацької, А.М.Растригіної, О.Я.Ростовського, О.П.Рудницької, Л.О.Хлебникової, А.Б.Щербо, О.П.Щолокової та ін. Питанням музично–естетичної підготовки вчителів присвячені дослідження І.П.Гринчук, Т.Ф.Рязанової, Т.В.Скорик, В.М.Смиринського, Н.П.Тимошенко, О.І.Юдіної та інших.

Дослідження, присвячені питанням музично–естетичної підготовки учителів початкових класів (Яропуд З.П.), формування їх музичної культури (Гордійчук А.М.), професійно–педагогічного інтересу до музичної народної творчості (Чабан С.В.), художнього виховання майбутніх учителів початкових класів і музики (Нестеренко Г.П.), самоосвітньої діяльності студентів у вищих закладах педагогічної освіти (Барановська С.А.), методики виявлення рівнів музично–творчої активності

студентів факультетів початкового навчання (Шевченко Г.І.), психолого–педагогічної підготовки майбутнього вчителя до організації музично–пізнавальної діяльності учнів початкової школи (Федорчук В.В.) не вичерпують усіх питань, які постають сьогодні перед вищою музично–педагогічною освітою.

Реалізація сучасних завдань музичного виховання підростаючого покоління залежить від рівня загальнокультурного й художнього розвитку вчителів музики. У даний час підготовку останніх, поряд з музичними факультетами, здійснюють також педагогічні факультети, випускники яких мають забезпечувати навчання й виховання учнів молодших класів з усього циклу дисциплін і крім того – достатньо кваліфіковано проводити уроки музики.

Але у наукових розробках йдеться здебільшого про підготовку вчителя на музичних факультетах педагогічних вузів. Значно менше розглядаються ці питання стосовно педагогічних факультетів. Вивчення досвіду роботи педагогічних факультетів виявляє багато недоліків, пов'язаних, насамперед, з механічним перенесенням до їхніх навчальних планів основних позицій навчальних планів музичних факультетів. Це призвело до перевантаження навчального процесу, неврахування можливостей студентів, які мають здебільшого слабкішу початкову спеціальну освіту або й зовсім її не мають. Внаслідок цього професійна підготовка майбутнього вчителя музики на педагогічних факультетах пов'язана з доданням складних проблем як теоретичного, так і практичного рівня.

Проблеми підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності відбиті в багатьох дослідженнях. У них, зокрема, розглядаються питання структури педагогічних здібностей, їх формування, взаємозв'язку з педагогічною майстерністю (Ф.М.Гоноболін, І.Ф.Кривоніс, В.А.Крутецький, Д.Ф.Ніколенко, В.О.Сластьонін, Н.М.Тарасевич та інші). Значна увага приділяється проблемам удосконалення підготовки фахівців у царині естетичного виховання.

У філософському розумінні сутність будь–якої проблеми полягає у виділенні певного класу завдань за ознаками їхньої практичної значимості й ступенем складності. Для наукової проблеми характерне усвідомлення суперечності між знанням і дійсністю або суперечності в самому знанні [8, 536].

Як філософська категорія, суперечність відбиває відношення взаємовиключення й взаємозаперечення між протилежними сторонами, властивостями та тенденціями, об'єктивно притаманними всім явищам матеріального та духовного світу, які є внутрішнім джерелом їхньої зміни і розвитку [8, 674]. Вирішення суперечності – це розрив єдності протилежних сторін, усунення однієї з протилежностей, що означає заперечення попереднього буття явища, якісне зрушення. Філософи виділяють внутрішні та зовнішні, суттєві й несуттєві, основні й неосновні суперечності. Вирішальну роль відіграють внутрішні суперечності, притаманні сутності певної системи.

У кожному явищі є багато суперечностей, тому для пізнання його суті важливим є виділення: а) головної суперечності, яка визначає розвиток і вирішення всіх інших суперечностей, зумовлює перехід явища в нову якість; б) визначальної сторони суперечності, яка зумовлює напрям розвитку і характер вирішення суперечності [7, 203].

Формування творчої різнобічної особистості майбутнього вчителя – це не просте еклектичне підсумовування захоплень і домінуючих уподобань, а перетворення їх на спонуку, на основі якої особистість підійметься до якісно нового рівня в усьому багатстві її потенційних можливостей. Вимоги сьогодення до моделі фахівця не може задовольнити тип "середнього" студента, що пасивно навчається; рівень його особистісно–професійної зрілості, крім оптимуму теоретичних і практичних знань, умінь та навичок, має визначатися особистою активністю. Це можливості наполегливо шукати й знаходити нові оригінальні вирішення, продуктивно розкривати себе. Звідси складність і багатоплановість, внутрішня суперечливість самої системи вищої освіти [3, 86].

Педагогічні проблеми професійного становлення вчителя музики стали закономірним відображенням суперечностей між ідеалом так бажаної й практично нереальної всебічно розвиненої особистості вчителя й недосконалим, найчастіше спрощеним механізмом навчально–виховного процесу; між вимогами до якості різнобічної підготовки та реальним станом художньо–естетичного розвитку студентів вищої педагогічної школи; між наявними знаннями, вміннями, навичками студентів і вмінням спілкуватися з дітьми; між виконавською і теоретичною підготовкою вчителя й вмінням реалізації знань і умінь на практиці; між мотивацією учіння й професійною спрямованістю навчання; між здебільшого недиференційованою формою навчання й різним рівнем культурно–освітнього розвитку студентів; між єдиною природою мистецтв і розрізненим характером їх вивчення; між змістом шкільних програм і змістом навчання у вузі; між зростаючими об'єктивними вимогами суспільства до школи і вчителя та недостатнім рівнем його професійної підготовки у ВНЗ тощо.

Підготовка майбутніх учителів до музичного навчання і виховання учнів є важливою соціально-педагогічною проблемою, особливо для факультетів підготовки вчителів початкових класів.

Майбутні вчителі початкових класів дістали змогу набувати поглиблену музичну освіту з тим, щоб бути не тільки класоводами, але й вчителями музики початкової школи. Ідея двопрофільної спеціальності виникла тому, що вчителів музики у школах, особливо сільських, не вистачає нерідко через відсутність достатнього навчального навантаження, а вчителі-класоводи від уроків музики в своїх класах часто відмовляються або проводять їх на низькому рівні.

Йдеться не лише про те, щоб підготувати вчителя музики для початкової школи. На наш погляд, двопрофільна спеціалізація повинна сформувати також новий тип саме вчителя початкових класів.

Випускники педагогічних факультетів (спеціальність "Початкове навчання" з поєднаною спеціалізацією "Музика") – це резерв заповнення посад учителя музики в загальноосвітній школі. Однак при підготовці фахівців такого профілю виникають проблеми, розв'язання яких, на наш погляд, потребує раціональнішої організації навчального процесу на відповідних факультетах, основаної на доцільності вивчення певних навчальних дисциплін, їх взаємозв'язку, взаємодоповненні, взаємодії та яскраво вираженій професійній спрямованості.

Зрозуміло, що процес навчання фахівців за двома спеціальностями має свої особливості й відрізняється складністю та багатоаспектністю. Щоб визначити зміст навчання з поєднаною спеціалізацією "музика", необхідно розкрити її особливості й відмінність від усталених форм музично-педагогічної освіти.

Про широкий профіль учителя-музиканта загальноосвітньої школи писали такі відомі діячі музичної культури, як Б.В.Асаф'єв, О.О.Апраксина, Н.О.Ветлугіна, Д.Б.Кабалевський, М.Д.Леонтович, К.Г.Стеценко, С.Т. і В.М.Шацькі та інші. Б.В.Асаф'єв вказував на якості, необхідні вчителю-музиканту в школі: "Музичний вчитель у загальноосвітній школі не повинен бути "спецом" в одній якій-небудь царині музики. Він повинен бути і теоретиком, і регентом, але в той же час і музичним істориком, і виконавцем, який володіє інструментом, щоб завжди бути готовим спрямувати увагу в той чи інший бік" [1, 65]. Д.Кабалевський підкреслював: "Учитель музики повинен бути музично-освіченим педагогом, ... повинен любити музику, як живе творіння, що приносить йому самому радість, ніколи не забувати, що не можна викликати в дітей любов до того, що не любиш сам, зацікавити їх тим, чим сам не цікавишся [5, 40].

Фаховий рівень підготовки студентів є головним критерієм роботи вищого навчального закладу. Цей рівень залежить від багатьох чинників. Але основним з них є науково обгрунтована модель фахівця, яка визначається навчальними планами та програмами. Від того, наскільки обгрунтовані ці два документи, залежать рівень і якість підготовки фахівців.

На жаль, навчальні плани, за якими навчаються студенти двопрофільної спеціальності ("початкове навчання" та "музика"), не враховують специфіки останньої, а є значною мірою механічним злиттям планів музично-педагогічного факультету та факультету підготовки вчителів початкових класів. У результаті студенти перевантажені, не мають достатньо часу на самостійні заняття музикою.

У навчальному плані факультету підготовки вчителів початкових класів з усіх предметів естетичного циклу найповніше за обсягом представлена музика. Активному формуванню музично-педагогічної культури студентів покликані сприяти спеціальні дисципліни, вивчення яких повинне забезпечити достатню підготовку вчителя музики, не знижуючи водночас якості підготовки вчителя початкових класів. Навчальним планом передбачено засвоєння теоретичних курсів (теорія музики, історія музичного мистецтва, аналіз музичних творів, хороведення, методика музичного виховання), а також ряду практичних дисциплін (сольфеджіо, хоровий клас і практикум роботи з хором, основний і додатковий інструменти, постановка голосу, практикум з шкільного репертуару).

Очевидно, що вивчення такого великого за обсягом та складністю матеріалу може бути плідним тільки на основі його інтеграції й спрямування у загальне культурологічне русло. Усі знання та вміння студентів повинні скластися у цілісну картину музично-педагогічної діяльності й утворити підґрунтя для подальшої роботи в школі.

Різні цикли дисциплін, що забезпечують професійну підготовку майбутнього вчителя музики, не можуть розглядатися ізольовано, замкнуто, вони повинні вивчатись у тісному взаємозв'язку, оскільки навчальний план спрямований на підготовку не кількох спеціалістів: диригентів, піаністів, хормейстерів, а одного – учителя музики.

У результаті засвоєння теоретичних і практичних дисциплін випускник повинен досягнути

естетичну сутність музичного мистецтва, набути виконавських умінь і навичок, оволодіти музично–історичними знаннями, методами організації музично–пізнавальної діяльності учнів, навчитись розуміти зміст, форму і стиль музичного твору.

Проблемі професійної спрямованості викладання музичних дисциплін присвячено ряд праць, що розкривають специфіку та вимоги до підготовки спеціалістів.

Зокрема у контексті нашого дослідження привертають увагу висновки З.П.Яропуда щодо важливої передумови підвищення ефективності музично–естетичного виховання майбутніх учителів молодших класів, яка полягає в комплексному плануванні вивчення музичних дисциплін, яке ґрунтується на раціональному виборі взаємопов'язаних і взаємодіючих дисциплін, що утворюють єдність навчальних дисциплін і забезпечують послідовність і систематичність музично–естетичних впливів на формування професійної спрямованості майбутнього вчителя [9, 19].

Г.П. Нестеренко наголошує, що художнє виховання, яке розуміється як діалектична єдність теоретичних і практичних компонентів, забезпечує цілісність художньо–педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів і музики [6, 15].

На думку А.М.Гордійчука результативність навчально–виховного процесу в розвитку музичної культури студентів забезпечується на основі комплексного розвитку таких особистісних утворень як музичний інтерес, музично–ціннісні орієнтації, музично–педагогічні здібності [2, 19].

Професійно–педагогічна спрямованість – це синтез психолого–педагогічного й музичного навчання студентів, що стимулює увесь навчальний процес. Вона передбачає постійне й планомірне вдосконалення змісту і методів навчання на основі досягнень теоретичних і експериментальних досліджень у царині психології, педагогіки, теорії й методики викладання музики; усвідомлення студентами необхідності поглибленого вивчення спеціальних дисциплін для успішного виконання педагогічних функцій. У результаті розкриття творчої індивідуальності в майбутніх учителів формуються інтелектуальна активність, потреба в самоосвіті. Специфіка навчального процесу, насиченість навчального плану і програм з музики вимагають пошуку ефективних шляхів підготовки випускників даного факультету до самостійної музично–освітньої роботи в школі.

Аналіз програмно–методичного матеріалу з музичних дисциплін факультету підготовки вчителів початкових класів з додатковою спеціалізацією “Музика” показує роз'єднаність навчального змісту у професійній підготовці майбутніх учителів. В основному ставляться часткові завдання музичної освіти: набуття виконавських навичок, знання теорії музики, музичної літератури, основ диригування, але слабо простежується орієнтація на загальну мету музично–естетичного розвитку майбутнього вчителя.

Сприятливими чинниками підготовки майбутнього вчителя за двопрофільною спеціалізацією є більш глибока професійно–педагогічна орієнтація, володіння ним методиками викладання кількох шкільних предметів, а саме: української мови та літератури, математики, природознавства, музики, образотворчого мистецтва, трудового навчання та фізичної культури. Все це дозволить учителю в майбутній професійній діяльності краще орієнтуватись у загальному обсязі навчального матеріалу, швидше знаходити методичні прийоми, встановлювати й здійснювати міжпредметні зв'язки. Останнє є особливо важливим, оскільки проблема міжпредметних зв'язків є вразливим місцем шкільної педагогіки [4, 98].

Теоретичною основою таких зв'язків виступає інтеграція й диференціація як діалектичний метод пізнання різних явищ.

Визначені умови застосування міжпредметних зв'язків у змісті професійної підготовки майбутніх учителів, а саме:

- універсальна постановка теоретичних проблем та їх зіставлення з конкретними знаннями;
- взаємопроникнення, зближення навчального матеріалу різних дисциплін;
- моделювання ситуацій емоційно–асоціативного збагачення та їх використання у навчальному процесі;
- визначення загальних методів викладання, їх впровадження у методичну підготовку студентів [4, 129].

Педагогічне забезпечення взаємодії предметів культурологічного, музикознавчого і педагогічного змісту дозволить систематизувати знання й уміння майбутніх учителів музики і спрямувати їх у необхідному напрямі.

Студентам даються основні поняття, узагальнюються наявні об'єктивні зв'язки між різними історичними періодами, показуються особливості розвитку музичного мистецтва у ці періоди й унікальна творчість їх провідних митців, виділяються гуманістичні ідеали та моральні принципи. Підкреслимо, що такі знання повинні набути емоційного забарвлення, оскільки трансляція виключно

інформативного матеріалу не забезпечує розвитку асоціативного мислення й появи нових установок, котрі стають орієнтиром для подальшої реалізації набутих знань.

Відтак альтернативою принципу викладання розрізаних знань, що існує в музично-педагогічній практиці, є принцип загального, цілісного, всебічного осягнення музично-історичного процесу, націлений на кінцевий результат – підготовку кваліфікованого вчителя з широким культурологічним світоглядом [4, 131].

Проблема підвищення ефективності та якості підготовки молодих спеціалістів може бути вирішена тільки шляхом удосконалення самого процесу навчання, яке здійснюється: по лінії впровадження нових форм і методів навчання, актуалізації змісту навчання, його індивідуалізації. Ці складні й актуальні завдання в процесі підготовки вчителя набувають особливої значущості. Ключем до вирішення цих проблем, на наш погляд, є підпорядкування всієї діяльності викладачів і студентів досягненню загальної мети – формуванню музично-педагогічної культури майбутніх учителів.

Література

1. Арчажникова Л.Г., Рапацкая Л.А. Развитие теории высшего музыкально-педагогического образования // Советская педагогика.– 1989.– №5. – С. 65–71.
2. Гордийчук А.Н. Педагогические условия формирования музыкальной культуры студентов педагогических вузов: Автореф. дис. ... канд. пед.наук.– К., 1990.– 21 с.
3. Гринчук І.П. "Будити думку через серце..." // Художня освіта і проблеми виховання молоді. – К.: ІЗМН, 1997. – С.85–93.
4. Зверев И.Д., Максимов В.Н. Межпредметные связи в современной школе. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
5. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
6. Нестеренко Г.П. Основы художественного воспитания учителей начальных классов с дополнительной специальностью "Музыка": Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. – 16 с.
7. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання. – К.: ІЗМН, 1997. – 247 с.
8. Філософський словник / Під ред. В.І.Шинкарука. 2-е вид., перероб. і доп.– К.: УРЕ, 1986. – 800 с.
9. Яропуд З.П. Підготовка майбутніх класоводів до здійснення музично-естетичного виховання // Початкова школа.–1986. – №10. – С. 68–72.

Резюме

Статья посвящена теоретическому аспекту анализа проблемы профессиональной направленности преподавания музыкальных дисциплин в условиях подготовки будущих учителей начальных классов и музыки в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: проблема, профессиональная подготовка, учитель музыки, музыкальные дисциплины.

Summary

The article is devoted to the theoretical analysis of the problem dealing with the professional orientation of the teacher of music disciplines in conditions of preparing the future primary school and music teachers in the higher educational establishments.

Key words: the problem, the professional preparation, the teacher of music, the music disciplines.

УДК 371

В.О. Цюпка, Н.В. Хлонь

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРИРОДООХОРОННИХ ПОНЯТЬ ПРИ ВИКЛАДАННІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ БІОЛОГІЇ

Статья посвящена проблеме использования исследовательской технологии навчання та технології схемних та знакових систем при формуванні біологічних понять.

Ключові слова: природоохоронні поняття, дослідницькі технології навчання, технології схемних і знакових систем.

У Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи зазначено, що одним із завдань школи є становлення в учнів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної,

технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами пізнавальної і практичної діяльності. Таким чином, перед школою постало завдання, пов'язане з формуванням міцних, усвідомлених знань з основ наук. Узагальнення знань на рівні понять, систем понять і теорій дає змогу учневі розкрити єдність і взаємозв'язок різних аспектів матеріального світу. Виділення та поступове формування провідних, стрижневих понять курсу біології має велике значення для глибокого пізнання навколишньої природи, суті процесів і явищ, які в ній відбуваються. Усталеним у педагогіці є твердження, що «*поняття* – одна з форм мислення, у якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак» [5, 28]. Проблема розвитку понять як у теорії методики, так і в практиці навчання біологічних дисциплін – одна з найактуальніших і найскладніших. У розв'язанні зазначеної проблеми провідна роль належить удосконаленню існуючих та створенню нових методик формування біологічних понять.

На сьогодні у проблемі формування в учнів загальнобіологічних понять важливе місце займає формування природоохоронних понять як основи екоцентричного світогляду, що в умовах сучасної екологічної кризи є надзвичайно важливим.

Багато науковців присвятили свої праці питанню формування природничих понять в учнів загальноосвітньої школи [3; 4; 7; 10; 12; 13], проте методика формування природоохоронних понять є недостатньо висвітленою і потребує вдосконалення. Особливо в сучасних умовах, коли школа переходить на 12 – річну освіту і розробляються нові програми з навчальних предметів, проблема розробки нової методики формування загальнобіологічних понять є надзвичайно важливою. Адже засвоєння учнями природоохоронних понять забезпечить формування уявлення про заповідну справу, зорієнтує учнів на екологічно доцільний спосіб життя, сприятиме створенню цілісної картини світу. Біологічні поняття класифікуються таким чином (схема 1) [7, 39].

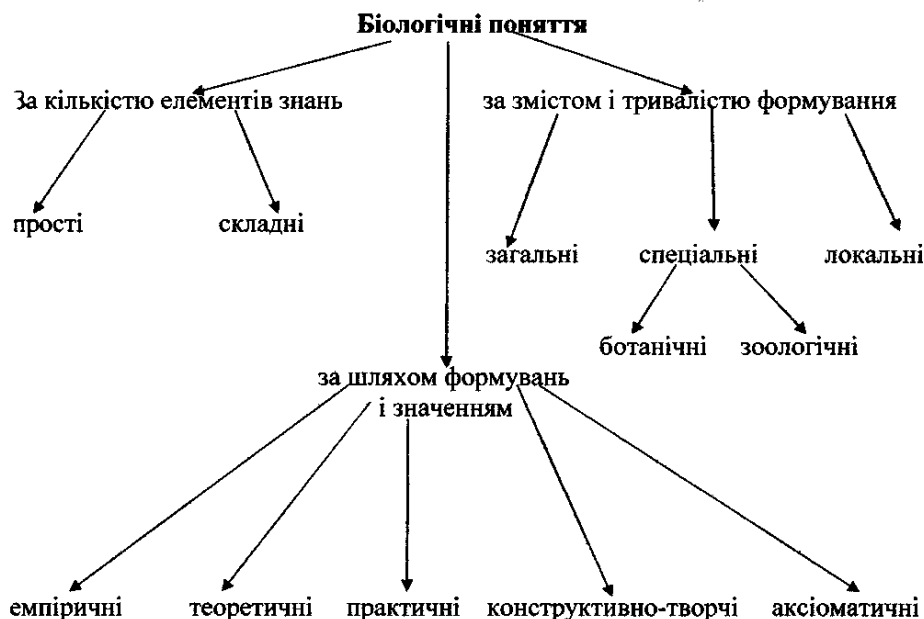
У шкільній біологічній освіті за традицією всі знання зводяться до рангу емпіричних. Принципи методології розвитку цих понять такі: від сприйняття натуральних об'єктів або їх відображення → до уявлень про них, від уявлень → до понять; від простих понять → до загальнобіологічних.

На відміну від емпіричного знання, яке описує явища, теоретичне знання пояснює їх, виявляє сутність, слугує основою наукового світогляду, картини світу, раціонального рішення практичних проблем.

Засвоюючи теоретичні поняття, учень виконує мисленеві операції, аналогічні до тих, в ході яких історично створювались відповідні знання. Таким чином, сприйняття об'єкта, формування уявлень про нього відбувається в системі теоретичних понять.

Одним із шляхів кращого засвоєння понять є застосування дослідницької технології та технології опорних схем на уроках біології як складової частини сучасних інноваційних технологій, що останнім часом широко впроваджуються у практику навчання.

Схема 1



Багато сучасних педагогів відзначають високу ефективність застосування дослідницьких прийомів і методів у навчанні для поглиблення інтересу учнів до пізнавальної та творчої діяльності, для формування в них відповідних знань, умінь, навичок.

Мета застосування дослідницької технології в навчанні – набуття учнями досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності. Для досягнення цієї мети потрібно сформувати стійкий інтерес учнів до пізнання світу і дослідницької діяльності, забезпечити високий рівень їх дослідницьких умінь і навичок, знання дослідницьких процедур і методик, розуміння ціннісної ролі досліджень в удосконаленні знань людства [1; 8; 11].

Застосовуючи дослідницькі технології, можна вирішити низку спеціальних педагогічних завдань:

- використовувати дослідницькі методи у вивченні учнями предметів шкільної програми;
- застосовувати дослідження під час ознайомлення школярів з окремими явищами, процесами, фактами;
- допомагати учням у засвоєнні комплексу дослідницьких заходів, формувати їхні дослідницькі уміння та навички;
- прищеплювати учням інтерес до навчальних і наукових досліджень;
- розвивати дослідницьку складову у світогляді учнів [6, 3].

Однією з педагогічних технологій, що базується на активізації та інтенсифікації діяльності учня, яка дає можливість досягти успіху у навчально-виховному процесі як учню так і вчителю, є технологія схемних та знакових систем, що включає в себе інтерактивні форми та методи навчання.

До інтерактивних методів, що можна застосувати в технології схемних та знакових систем, належать:

1. Підсилена лекція.
2. Метод гронування.
3. Метод складання синканів.
4. Метод опорних сигналів.

Підсилена лекція — це викладання навчального матеріалу в табличному, схематичному вигляді з наступним обговоренням.

Метод гронування – це складання схем (грона) учнями при систематизації знань для контролю знань як елемент мозкового штурму.

Метод складання синканів. Синкан в перекладі з англійської означає «п'ятирядковий», тобто у п'яти рядках тексту можна чітко структурувати певну інформацію.

Метод опорних сигналів. Опорний сигнал – це графічний символ, який заміщує зміст певної інформації, однієї або кількох фраз у тексті. Сигнал може бути у формі ключового слова, терміна, цифри, малюнка, схеми, стрілки або інших знаків [9, 9].

Переваги використання опорних сигналів полягають у тому, що схеми мають змогу за короткий час узагальнити і систематизувати великий за обсягом навчальний матеріал і закріпити в пам'яті одержану систему. Схематичне зображення предметів може мати різне призначення залежно від дидактичної цілі його застосування. На початку вивчення великого розділу схема допомагає виділяти в об'єкті істотні ознаки, зосередити на них увагу дітей і, таким чином, виробленню в них зрозумілих і чітких уявлень та понять.

На уроці узагальнення і систематизації знань схеми можуть відігравати і самостійну роль. Учні підходять до уроку узагальнення з певним обсягом конкретних уявлень і понять, які вони засвоїли раніше. Для зведення знань у систему та узагальнення доцільно застосовувати певну кількість послідовно виконаних нескладних схематичних зображень. Якщо схематичні малюнки прості, учні виконують їх із задоволенням, швидко і успішно.

Визначаючи важливість застосування на уроках біології опорних схем при формуванні понять, слід зазначити, що найбільш ефективним цей процес буде на етапі сприйняття. Саме на цьому етапі формування понять відбувається відображення в корі головного мозку наочних образів, предметів та явищ навколишнього світу в результаті їх безпосередньої дії на аналізатори людини.

Робота з опорними схемами допомагає виділити з усіх ознак найсуттєвіші, сформувати елементарні поняття й найпростіші зв'язки між ними. Використання опорних схем під час роз'яснення взаємозв'язків полегшує сприйняття, а також забезпечує мимовільне засвоєння навчального матеріалу. Схема за допомогою умовних знаків розкриває суттєве, унаочнюючи складні зв'язки залежності, внутрішню логіку предмета і явищ, які вивчаються на уроці [2, 18].

Технологія складання схем передбачає виділення головної думки, навколо якої групуються смислові елементи, які прямо чи опосередковано пов'язані з головною думкою. Усе це подається на схемі у вигляді знаків – сигналів, розташованих у логічній послідовності.

Отже, структурований, систематизований, закодований за допомогою знаків – сигналів навчальний матеріал може бути укладений у схему, тобто розташований у певній взаємозалежності та логічній послідовності.

Доцільність використання наочності у вигляді схем безсумнівна, оскільки зумовлює економію і чіткий розподіл навчального часу, дає можливість зосередитися на головному, полегшити роботу по формуванню понять.

Під час дослідження при формуванні природоохоронних понять значна увага приділялась мотивації навчальної діяльності учнів, що, як відомо, сприяє свідомому бажанню школярів отримувати відповідні знання. Для цього використовувались такі методи та методичні прийоми як бесіда, ситуативні та проблемні завдання, гра. В результаті під час мотивації в учнів склалися передумови до формування цілісного поняття про природоохоронні території.

На етапі повідомлення нового матеріалу для більш ефективного засвоєння природоохоронних понять використовувались розповідь вчителя, повідомлення учнів, самостійна робота з підручником, складання схеми–опори (7 кл.), логічної схеми – конспекту (11 кл.), демонстрація різноманітної наочності.

Досить ефективною виявилась робота по складанню схеми–опори (етап сприйняття) «Природоохоронні території» у 7 класі. Вона дозволила максимально використати раніше набуті знання учнів. Робота по складанню схеми залучила зоровий, слуховий та руховий аналізатори учнів, що, як відомо, сприяє більш глибокому та ґрунтовному запам'ятовуванню інформації. Взагалі опорні знаки та символи – особливий вид наочності, який доцільно використовувати у навчанні для відображення абстрактних і складних понять з метою утворення у свідомості учнів ланцюга асоціацій. Це приводить до узагальнення уявлення про конкретні об'єкти чи процеси. Учні, користуючись складеною схемою–опорою для формування визначень, мають змогу оперувати образами предметів, яких у певний момент немає у колі сприйняття. Використання схеми–опори дало реальну можливість зробити процес формування понять цілісним та ефективним.

За розробленою методикою визначення поняття «природоохоронні території» не подавалося в готовому вигляді, а обов'язково зверталася увага на те, щоб учні самостійно навчилися давати визначення даному поняттю (етап поняття); за допомогою схеми–опори учні спочатку давали визначення поняттям «заповідник», «національний природний парк» та «заказник». Семикласники робили це за певною схемою: спочатку називали означуване поняття, потім вказували найближчу множину об'єктів, елементам якої воно є (родове поняття), тобто діти відповідали на запитання «Що це таке?»; наступною вимогою було перелічити характерні необхідні і достатні ознаки, що виділяють поняття з множини (видові відмінності), тобто дається відповідь на запитання «Яке воно?».

Запропоновані учням визначення обговорювалися, після чого складалося означення того чи іншого поняття як результат спільного опрацювання. Наступний етап – це порівняння створеного учнями визначення кожного поняття з формулюванням у підручнику.

У 11 класі був обраний такий різновид схематичної наочності як логічна схема – конспект (ЛСК), яка являє собою поєднання знаків – сигналів із короткими записами, що допомагають прочитати схему або несуть додаткову інформацію. ЛСК сприяла кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, допомогла у формуванні природоохоронних понять і відтворенні набутої інформації. Робота з ЛСК в 11 класі активізувала навчальний процес, допомогла формувати власні думки і судження учнів, робити самостійні висновки.

Природоохоронні поняття належать до тих загальнобіологічних понять, які неможливо ефективно засвоїти лише в процесі уроку, тому до розробленої методики були включені екскурсії до місцевого заказника. Під час проведення досліджень на охоронній території учні мали змогу застосовувати на практиці знання, отримані на уроці, закріпити поняття і, найголовніше, усвідомити ту важливу роль, яку відіграють природоохоронні території в справі збереження видового різноманіття.

Таким чином, сутність розробленої методики полягає в тому, що на етапі відчуття використовується натуральна наочність, на етапі сприйняття відбувається поєднання використання наочності та образного слова вчителя, проводиться робота по структуруванню та осмисленню інформації за допомогою схеми – опори (7 клас), ЛСК (11 клас), на етапі уявлення використовуються різноманітні завдання на виявлення рівня засвоєння біологічних термінів, на етапі поняття за допомогою схематичної наочності проводиться робота по формуванню узагальнених родових понять.

Використання дослідницької технології та технології опорних схем на уроках біології є

необхідною умовою формування природоохоронних понять, оскільки, по-перше, учні підліткового та юнацького віку налаштовані на сприймання знаків-сигналів (словесних і графічних) і здатні проводити різні розумові операції за їх допомогою, по-друге, дослідницька діяльність дозволяє вдосконалювати вміння і навички, підвищувати рівень знань та ерудиції учнів, що в свою чергу сприяє свідомому засвоєнню понять і включенню їх у вже наявну систему знань.

Експериментальна перевірка сформованості природоохоронних понять в учнів 7-х та 11-х класів дає підстави для висновку, що розроблена методика сприяє якісним змінам у навчальних досягненнях учнів експериментальних класів.

Література

1. Бровко С. Розвиток дослідницького інтересу учнів на уроках біології // Рідна школа. – 1998. – №7–8. – С. 54–56.
2. Зінченко Л.Ф. Розробка опорних конспектів і структурно-логічних схем з біології // Біологія. – 2006. – №14. – С. 17–23.
3. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
4. Котик Т.С. Уроки біології у 7 класі: Методичний посібник. – Запоріжжя: Просвіта, 2001. – 160 с.: іл.
5. Максименко С.Д. Загальна психологія.: Навч. Посібник. – К.: МАУН, 2000. – 256 с.
6. Маслова В. Дослідницька робота на уроках біології // Хімія. Біологія. – 2003. – №8. – С.3–8.
7. Неведомська Є.О. Формування біологічних понять на різних ступенях пізнання // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 38–44.
8. Неведомська Є.О. Як допомогти учням оволодіти біологічними термінами // Біологія і хімія в школі. – 1997. – №2. – С.34–37.
9. Семенюк О.М. Використання технології схемних та знакових систем у викладанні біології в загальноосвітній школі // Біологія. – 2004. – №2. – С. 8 – 13.
10. Тимченко Н. Допоможіть учням опанувати біологічними поняттями // Біологія і хімія в школі. – 2005. – №3. – С. 5–7.
11. Хрестоматія по методике преподавания биологии. – М.: Просвещение, 1984.
12. Шулик В. Структура і методика уроків біології // Хімія. Біологія. – 2005. – №70. – С. 3–30.
13. Яковлева Є.В. Уроки біології в 11 класі: Методичний посібник. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – 240 с.; іл.

Резюме

Стаття посвячена проблеме использования исследовательской технологии обучения и технологии схемных и знаковых систем при формировании биологических понятий.

Ключевые слова: природоохранные понятия, исследовательские технологии обучения, технологии схемных и знаковых систем.

Summary

The article is devoted to the problem of using the research teaching technologies as well as scheme and sign systems technologies while forming the Biology notions.

Key words: environment protection notions, research teaching technologies, scheme and sign systems technology.

УДК 378

Л.Я. Бірюк

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядаються концептуальні засади формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: комунікативна компетентність, майбутній вчитель початкової школи, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Україна утвердилась як незалежна суверенна держава, стала на шлях демократії та ринкової економіки. Докорінні перетворення в житті держави не минули й освітянську

систему, яка є складовою частиною суспільства й неминуче змінюється разом з ним. Оновлення усіх сфер соціального й духовного життя суспільства, розбудова національної школи потребують учителя, здатного до швидкої психолого–педагогічної перебудови, нестандартних дій, творчого підходу до розв'язання назрілих проблем. Сучасний суспільний розвиток потребує теоретичного осмислення та якісного оновлення системи професійної підготовки вчителя на всіх етапах багаторівневої педагогічної освіти.

Однією з актуальних проблем вищої школи є проблема підготовки вчителів сучасної початкової школи. Насамперед потребує вдосконалення лінгводидактична підготовка майбутнього фахівця. Актуальність формування комунікативно спроможного майбутнього вчителя початкових класів зумовлена декількома факторами. Розвиток освіти в наш час – стратегічне питання еволюції Української держави, оскільки слугує підґрунтям для досягнення економічної незалежності на основі подальшого зростання її інтелектуального потенціалу. Перетворення в системі освіти необхідно починати з педагогічної освіти. Сучасне соціальне замовлення висуває принципово нові вимоги до педагогічних кадрів. Адже сприяти формуванню особистості може тільки такий учитель, який сам є розвинутою творчою особистістю.

В умовах реалізації національної концепції навчання і виховання молодших школярів ставляться нові вимоги до підготовки вчителів початкової школи, оскільки вони найперші залучаються до формування громадян нової України. Специфіка початкової школи полягає в тому, що дітей навчає один учитель, а отже, від його професійної майстерності, людських якостей значною мірою залежить успіх подальшого розвитку, навчання й виховання підростаючого покоління – майбутнього держави.

Активний пошук шляхів підготовки таких учителів, створення сприятливих умов формування їх професійної майстерності – одне з провідних науково–дослідницьких завдань педагогіки вищої школи. Відповідно до сучасних вимог випускники вищого педагогічного закладу мають оволодіти сучасними теоретичними знаннями, здобути ґрунтовні практичні навички, набути творчих якостей та високої професійної майстерності. Вирішення цих завдань потребує застосування нових принципів побудови навчальних предметів, організації нового способу засвоєння знань, переструктурування навчальної діяльності.

Провідну роль у навчанні й вихованні особистості відіграє мова. Сучасний етап розвитку національної школи характеризується відродженням уваги до мовної освіти в країні, потребою формування особистості, яка б відзначалася свідомим ставленням до вивчення мови, високою культурою спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності.

Переорієнтація лінгвістики та лінгводидактики з вивчення системи у статиці на дослідження функціонування різних підсистем у процесі спілкування, ознайомлення з текстом як основною одиницею мовлення (М.Вашуленко) внесли істотні корективи в сучасну методику навчання як рідної, так і другої, російської, мов. Оволодіння нормами мовлення і мови на основі тексту дає змогу вчителю досягти першочергової мети навчання формувати в молодших школярів комунікативні навички та уміння.

Вища школа відіграє вирішальну роль у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів. Саме тут формуються комунікативні навички й вміння, необхідні для виробничої й суспільної діяльності, зокрема для професійного викладання мови у початковій ланці освіти. Оволодіння нормами спілкування на основі тексту дає змогу досягти першочергової мети навчання – формувати в молодших школярів мовленнєві уміння та навички.

Вища школа відіграє вирішальну роль у професійній підготовці вчителя початкових класів. Саме тут формуються комунікативні навички й вміння, необхідні для виробничої й суспільної діяльності, зокрема для професійного викладання у початковій ланці освіти. Відповідно до цієї мети у засвоєнні майбутніми фахівцями лінгводидактики початкової освіти істотне значення надається питанням вибору і застосування ефективних підходів до викладання мовного курсу у початкових класах. Одним із них є комунікативно–діяльнісний підхід, який передбачає засвоєння мови у комунікативній діяльності. Застосування комунікативного підходу до вивчення мовного матеріалу в школі допомагає вчителю зосередити увагу на мовленнєвому рівні, дає можливість школярам краще розуміти роль виучуваних мовних засобів у досягненні комунікативної мети (повідомлення, отримання інформації чи орієнтація у ситуації). Вирішення цих завдань безпосередньо пов'язане й з реалізацією комунікативної мети курсу російської мови у початковій школі: навчання російської мови повинне полягати не тільки в набутті школярами елементарної лінгвістичної освіти, а й у формуванні національно свідомої, духовно багатого мовної особистості, яка володіє уміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови – її стилями,

формами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо) (Програми середньої загальноосвітньої школи. Рідна мова. 5–11 класи. – К.: Перун, – 1998. – 80 с. – С.3–4). Відповідно, подальше вдосконалення процесу навчання мови як російської, так і української, значною мірою пов'язане із завданням різнобічного мовленнєвого розвитку учнів, посиленням їхньої мовленнєвої активності на всіх етапах оволодіння мовою як засобом спілкування, пізнання й впливу.

Однак теорія та практика викладання методики російської мови значною мірою відстає від постійно діючих вимог суспільства. Випускники вищих навчальних закладів зазнають труднощів саме в процесі викладання мов з огляду на опанування методичною підготовкою оволодіння комунікативною компетентністю, що відкриває нові можливості в реалізації завдань, які стоять перед сучасною освітою.

Причинами цього є:

1) застаріла програма з методики викладання російської мови в школах з українською мовою викладання, де немає конкретних вимог щодо рівня володіння комунікативно-методичними вміннями (вміннями навчати аудіювання, говоріння, читання, письма), програма майже не орієнтує майбутнього вчителя на використання різноманітних технологій у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової школи;

2) не досліджено багато теоретичних питань, без вирішення яких формування комунікативної компетентності не може бути достатньою мірою ефективним;

3) не розроблена в достатній кількості та якості науково-методична література з лінгводидактики, що базується на комунікативно-діяльнісному підході до вивчення мови;

4) хибна думка про те, що комунікативну компетентність спеціально формувати не слід – кожному своє відміряно природою.

Про необхідність такої роботи свідчать також дані: на уроці до 50% усного мовлення вчителя і учнів не сприймається або не усвідомлюється певною частиною учнів (Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: М.: Просвещение, 1988. – 240 с. – С.21).

Проведене опитування вчителів початкових класів різних регіонів свідчить, що робота з формування комунікативної компетентності учнів практично зводиться до проведення окремих уроків з розвитку зв'язного мовлення, хоч 96, 7% вчителів вважають, що названу роботу проводити необхідно. Це пояснюється тим, що перед учителем не було поставлено конкретних завдань з розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, а також тим, що вчитель не володіє ефективними технологіями формування комунікативної компетентності з мови у молодших школярів.

Усвідомлення випускниками педагогічних вузів суті та закономірностей спілкування, оволодіння високим рівнем комунікативних умінь та технологічного досвіду – один із шляхів оновлення шкільного життя, встановлення відносин співробітництва, виховання й розвитку засобами комунікації.

Мета та завдання публікації. Основною метою публікації є визначення науково-концептуальних засад формування комунікативної компетентності з російської мови, зокрема актуальності, предмета та об'єкта, мети, концепції, гіпотези та завдань дослідження.

У нашому дослідженні розглядається методологічний, психолого-педагогічний, комунікативно-діяльнісний та методико-технологічний аспекти формування комунікативної компетентності з російської мови майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки. Дослідження цих проблем дозволило створити систему формування комунікативних знань, умінь та комунікативного досвіду у процесі оволодіння методикою викладання російської мови, що є передумовою формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів початкової ланки освіти.

Аналіз наукових джерел, виклад основного матеріалу Вирішення проблеми спілкування та навчання комунікації привертало увагу багатьох дослідників. Так, у працях Б.Ананьєва, Л.Виготського, Б.Ломова, В.Мясищева, Б.Паригіна та інших розглянуто закономірності та механізми спілкування, а також визначено загальні методологічні і наукові позиції розгляду суті, структури спілкування та умінь, що забезпечують цей процес.

У дослідженнях О.Леонтьєва, В.Кан-Калика, О.Бодальова, О.Киричука, А.Добровича, Я.Коломинського, А.Мудрика, С.Сисоевої та інших на основі теоретичного осмислення проблем педагогічного спілкування окреслено шляхи підготовки вчителя до здійснення комунікативної діяльності.

Певний вклад у безпосередню розробку проблеми комунікативних умінь учителя, їх суті, структури та умов формування внесли В.Сластьонін, Н.Кузьміна, Л.Спірін, Ф.Гоноболін, О.Орлова,

С.Кисельгоф. Широкий діапазон комунікативних умінь, їх різні класифікації знаходимо в роботах І.Петерсона, Є.Семенової, Л.Савенкової, В.Семиченко, А.Фоміна та інших.

Аналіз літератури доводить, що проблема розвитку комунікативних умінь вирішується в основному на рівні психологічних досліджень. Тільки в кількох наукових роботах останніх років знаходимо педагогічні аспекти формування комунікативної компетентності майбутніх учителів (В.Авронін, М.Вашуленко, Н.Гац, Л.Давидюк, Г.Демидчик, М.Дьяков, Н.Колосова, О.Купалова, Н.Лазаренко, М.Львов, Т.Потоцька, В.Собко, С.Цінько та ін.). Водночас зазначені дослідження не охоплюють усіх питань професійно–педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних закладах. До цього часу залишаються недостатньо дослідженими лінгводидактичні можливості методики російської мови у формуванні комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки.

Здійснений аналіз практичної професійної діяльності вчителів початкових класів свідчить, що вони не завжди підготовлені до формування комунікативної компетентності з російської мови на основі культурологічного, компетентнісного, творчого та комунікативного підходів; ще дотримуються суб'єкт–об'єктної взаємодії, що не сприяє формуванню й розвитку комунікативно–індивідуальних якостей кожного учня. Результати анкетування студентів та вчителів, спостереження, бесіди, особистий досвід роботи автора в школі та ВНЗі, численні виступи науковців та вчителів у пресі свідчать про те, що процес вивчення педагогічних дисциплін часто стає самоціллю, головна увага фіксується на передачі педагогічної інформації та її відтворенні. А формування загальнопедагогічних умінь, серед яких комунікативні уміння, за справедливим твердженням О.Бодальова, є ядром особистості педагога й запорукою його професійного успіху, відсувається на другий план. Це значною мірою зумовлено тим, що формування комунікативної компетентності, що є провідним компонентом професійної компетентності, не становить єдиної системи, яка функціонує в реальній практичній діяльності вчителя, вони нерідко існують як рядоположні. У той же час дослідження показує, що найбільших труднощів майбутні учителі зазнають саме у реалізації комунікативного компоненту педагогічної діяльності, що пов'язано з безсистемним і ситуативним характером умінь, які її забезпечують.

Суперечність між потребами сучасної школи у педагогові, який володіє достатнім рівнем комунікативної компетентності, з одного боку, і недостатня розробленість цього питання в педагогічній теорії та практиці, слабка спрямованість лінгводидактичних дисциплін на формування означеної якості майбутнього фахівця початкової ланки освіти, з другого боку, обумовили важливість та актуальність теми і вибір її для нашого дослідження – **”Теорія і технології формування комунікативної компетентності з російської мови майбутніх вчителів початкових класів у процесі професійної підготовки”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково–дослідної роботи Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Тему дисертації узгоджено у Раді з координації досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол №4 від 28.04.2004).

Об'єктом дослідження є процес професійної підготовки вчителя початкової школи в контексті російськомовної лінгводидактики.

Предмет дослідження – теорія й технології формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки.

Мета дослідження полягає у створенні науково обґрунтованої та експериментально перевіреної системи формування комунікативної компетентності у процесі вивчення курсу методики викладання російської мови у початкових класах, складовими якої є модель процесу формування комунікативної компетентності, модель комунікативної компетентності з російської мови вчителя початкових класів, модель змісту формування комунікативної компетентності, модель засобів формування комунікативної компетентності, модель ефективних технологій формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі оволодіння усними видами мовленнєвої діяльності.

Концепція дослідження Система професійної підготовки вчителя початкових класів – це складне, цілісне й багатоаспектне структурне утворення, функціонування якого спрямоване на підготовку майбутнього спеціаліста, здатного реалізувати основну мету сучасної освіти – забезпечувати всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства (Державна національна програма «Освіта»–Україна XXI століття, Закон України «Про освіту»). Головна ідея концепції базується на діяльнісній синергетико–системній комунікативній основі, що висуває на перший план формування умінь вільно, комунікативно доцільно користуватися мовою при

сприйнятті, відтворенні й створенні висловлювань в різноманітних сферах, формах і жанрах мовлення. Вона витікає зі специфічної сутності діяльнісного підходу, коли в центрі уваги різновидів комунікативної діяльності (аудіювання, говоріння, читання і письмо) виявляється суб'єкт мовленнєвої діяльності – майбутній учитель з його відношенням до змісту і форми сприйнятої, відтвореної і створеної думки.

Висуваючи провідну концептуальну ідею, ми виходили з того, що традиційна методика формування комунікативної компетентності під час засвоєння програмового матеріалу не забезпечує необхідного рівня сформованості комунікативно-мовленнєвого досвіду, оскільки вона підпорядкована переважно формуванню навичок оформлення і використання в мовленні мовних одиниць, в результаті чого закономірності навчання спілкування, що склалися в суспільно-мовній практиці, враховуються недостатньо.

Результати експериментального дослідження свідчать про те, що найбільш дієвою і ефективною є така система формування комунікативної компетентності з російської мови, яка забезпечує інтеграцію пізнавальної і мовленнєвої діяльності з урахуванням психологічних, педагогічних, лінгводидактичних передумов формування комунікативно спроможних майбутніх класоводів, передбачає створення технологічної системи із застосуванням вправ, що спрямовані на поетапне відпрацювання комунікативних дій та операцій на основі накопичених мовних і мовленнєвих знань, передмовленнєвих навичок (вимовних, лексичних, граматичних, правописних), і включає в розробку комунікативно орієнтованих критеріїв і норм оцінювання сформованості комунікативної компетентності, які дозволяють визначати рівень готовності майбутніх вчителів до навчання спілкування (сприйняття, відтворення й створення висловлювань) в усній (діалогічній і монологічній) формах.

Вимогами створення даної системи формування комунікативної компетентності з російської мови є переосмислення змісту, об'єму і структури дисципліни, встановлення трьох її взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів: знання (мовленнєві і мовні), передмовленнєві навички і методичні комунікативні уміння та технологічний досвід майбутнього фахівця початкових класів.

Теоретичні знання з комунікативної лінгвістики (в тому числі і правила мовленнєвого етикету), передмовленнєві навички (вимовні, лексичні, граматичні, правописні) та лінгводидактичні вміння визначаються як необхідна база формування комунікативної компетентності у процесі викладання методики російської мови.

У Державному стандарті початкової школи мовленнєва лінія визначена основною у процесі засвоєння мови. Державним стандартом підготовки фахівців початкової ланки освіти у вищих навчальних закладах комунікативна орієнтація професійної підготовки теж визначається як пріоритетна.

Реалізується названа ідея через багаторівневість підготовки майбутнього вчителя початкових класів, який у своєму становленні повинен пройти всі освітньо-кваліфікаційні рівні від молодшого спеціаліста до магістра. Забезпечення єдності навчально-пізнавальної, практичної та наукової роботи з формування комунікативної компетентності з російської мови майбутніх педагогів спрямовано на реалізацію інтегративного підходу. Це досягається завдяки вдосконаленню змісту лінгводидактичної комунікативної підготовки.

Обґрунтовані нами концептуальні положення можуть бути реалізовані на основі провідних груп принципів навчання: загальнодидактичних (принцип особистісно-орієнтованого навчання, принцип розвиваючого навчання, свідомості і творчої активності при керівній ролі викладача, перспективності) і методичних (принцип комунікативної спрямованості, принцип врахування взаємодії української і російської мов у процесі навчання).

Головна ідея й основні положення концепції реалізовані в загальній **гіпотезі дослідження**, яка полягає у припущенні:

- формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів буде ефективним за умов реалізації науково обґрунтованої системи, що враховує історичний вітчизняний і зарубіжний досвід професійної підготовки;

- ефективною є система формування комунікативної компетентності, що включає модель комунікативно спроможного з російської мови вчителя початкових класів, модель комунікативної компетентності з російської мови майбутнього фахівця, модель змісту та засобів, побудованих на основі нових програм, зорієнтованих на лінгводидактичну комунікативну підготовку з російської мови, модель технологій формування означеної якості майбутнього фахівця початкової ланки освіти.

Загальна гіпотеза конкретизована в ряді часткових:

рівень володіння комунікативною компетентністю з російської мови значно підвищиться, якщо створити систему навчання, що передбачає:

- врахування дидактичних і психологічних передумов формування комунікативної компетентності в умовах україно–російського мовного середовища;
- виявлення лінгвістичних основ навчання, що визначають методiku формування методично–мовленнєвої компетентності у процесі вивчення програмового матеріалу;
- виділення технологій та вправ, зорієнтованих на опанування усних видів мовленнєвої діяльності на всіх етапах засвоєння курсу методики; відбір активних технологій та мовленнєвих завдань, розрахованих на постійне включення майбутніх педагогів в активні форми роботи;
- розробку критеріїв і норм сформованості комунікативної компетентності.

Для досягнення мети дослідження і перевірки гіпотези потрібно було виявити концептуальні підходи й основні прогресивні тенденції вітчизняної та зарубіжної підготовки вчителя у системі професійної освіти, зосереджуючи при цьому увагу на виявленні впливу цивілізаційних процесів на її формування. Важливим є дослідження сучасних технологій підготовки майбутніх вчителів початкових класів з огляду на формування комунікативної компетентності під час опанування лінгводидактики початкової школи в процесі професійної підготовки.

Відповідно до предмета, мети, гіпотези визначені **завдання дослідження**:

1. Визначити концептуальні підходи та розкрити тенденції розвитку професійної освіти вчителя початкових класів в Україні.
2. Здійснити ретроспективний аналіз проблеми формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки.
2. Розробити концепцію формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкової ланки освіти у процесі професійної підготовки.
3. Визначити методологічні, психолого–педагогічні та лінгводидактичні засади, що впливають на формування означеної якості у процесі засвоєння програмового матеріалу.
4. Вивчити практику роботи над формуванням комунікативної компетентності з російської мови у майбутніх фахівців початкових класів.
5. Розробити концептуальну модель процесу формування комунікативно спроможного фахівця початкової ланки освіти у процесі професійної підготовки.
6. Відібрати теоретичні відомості з комунікативної лінгвістики, що є основою формування практичних умінь.
7. Відібрати сучасні та інтерактивні технології формування комунікативної компетентності з російської мови й розробити методiku формування й розвитку означеної якості майбутніх вчителів початкової ланки освіти.
9. Визначити і експериментально перевірити систему формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки.
10. Проаналізувати рівень сформованості комунікативної компетентності з російської мови у майбутніх класоводів.

Методи дослідження. Для розв'язання визначених завдань, досягнення мети і перевірки завбаченого припущення використовувався комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження:

- 1) **теоретичні** – аналіз (порівняльний і статистичний) і синтез; абстрагування і конкретизація; класифікація і систематизація теоретичних положень та прикладних підходів вітчизняної і зарубіжної педагогічної освіти до організації підготовки вчителя; теоретичне моделювання; аналіз змісту Державних стандартів, шкільних та вузівських програм і підручників; **системно–структурний і системно–функціональний** методи для обґрунтування запропонованої системи підготовки студентів; моделювання, узагальнення теоретичних та дослідних даних;
- 2) **емпіричні** – спостереження, анкетування, бесіди, тестування;
- 3) **експериментальні** (констатувальний, формувальний, контрольний експерименти), аналіз педагогічного досвіду учителів початкових класів, теоретичний аналіз проблем і одержаних даних, статистичної обробки результатів (кількісний і якісний аналіз).

Методологія дослідження базується на філософських ідеях про пізнання світу, ідеї філософії освіти як інтегративної сфери наукових знань, що становить цілісну уяву про сутність найвагоміших освітньо–виховних проблем; про зумовленість мети, змісту освіти суспільними потребами й запитамі; на загальнонаукових положеннях про єдність теорії і практики, загального й особливого; на концептуальних положеннях про провідну роль діяльності у формуванні особистості, активності особистості у процесі розвитку; на положеннях філософії і психології про співвідношення

спілкування та діяльності, їх роль в житті суспільства та індивіда; про суть освіти і виховання, про розвиток і формування цілісної особистості; на ідеях неперервної професійної освіти; на синергетичному, системному, культурологічному, гуманістичному, комунікативно-діяльнісному та компетентнісному підходах до аналізу освітніх явищ, до вивчення мовленнєвих явищ особистістю.

Системний підхід, як методологічна основа дослідження, дозволив вивчити систему мовно-методичної підготовки вчителя початкових класів, при цьому виявити деяку односторонність у змісті освіти з огляду на формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів.

Синергетичний підхід дозволив врахувати сучасні тенденції до професійної підготовки, що базуються на самовихованні, самонавчанні, саморозвитку та самореалізації особистості майбутнього педагога.

Дослідження ґрунтується на положеннях гуманізму, у відповідності з якими людина є найважливішою цінністю суспільства, принципах особистісно зорієнтованого та індивідуально-творчого підходу до особистості як до суб'єкта навчально-виховного процесу.

Розробляючи конкретну методологію дослідження, ми спиралась на принципи полікультурності й неперервності освіти, на положення про зв'язок історії з сьогоденням та доцільність творчого використання спадщини видатних вітчизняних і зарубіжних педагогів у сучасній освітній практиці, про зв'язок загальнонаціонального та загального людського, про формування всебічно розвиненої гармонійної особистості, її духовності в умовах демократизації всіх сторін суспільного життя. Методологія експериментальної роботи ґрунтувалася на принципах єдності теорії і практики, дотримання емпіричного вивчення предметів і явищ педагогічного процесу у вищому закладі освіти.

Теоретичну основу дослідження становлять положення і висновки теорій та концепцій щодо:

- гуманізації педагогічної освіти (А.Алексюк, Г.Балл, Н.Бібік, І.Зязюн, С.Гончаренко, Н.Ничкало, С.Сисоєва, М.Стельмахович, О.Сухомлинська та ін.);
- взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу (Ш.Амонашвілі, Ю.Бабанський, О.Леонтьєв, О.Савченко та ін.);
- розвитку педагогічної культури студентів (Є.Барбіна, І.Зязюн, В.Кан-Калик, М.Касьяненко, Л.Кондратова, О.Рудницька та ін.);
- засвоєння і творчого використання інформації про феномен мови і мовлення особистості (Р.Болдирьов, М.Вашуленко, Є.Голобородько, А.Грищенко, Л.Іванова, Ю.Караулов, Л.Кудрявцева, Л.Мацько, Е.Снітко, Л.Паламар);
- системного підходу до професійного становлення особистості (А.Бодальов, В.Бондар, І.Зязюн, А.Капська, М.Кузьмін, В.Ледньов, І.Лернер, Б.Гершунський та ін.);
- функціонування мови і мовлення в умовах двомовлення (Н.Арват, І.Білодід, Г.Їжакевич, М.Кочерган, М.Плющ, Н.Озерова, В.Русанівських, Н.Пашковська, Т.Черторижська та ін.);
- особистісного і професійно-педагогічного розвитку майбутніх вчителів (Г.Балл, В.Бондар, Л.Коваль, В.Моляко, О.Пехота, І.Підласий, В.Семиченко та ін.);
- формування особистості і її розвитку в процесі діяльності (Б.Ананьєв, І.Бех, Л.Виготський, І.Зимня, Г.Костюк, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, І.Якиманська);
- формування розумових дій і мовленнєвих здібностей (Б.Беляєв, Д.Богоявленська, П.Гальперін, Н.Жинкін, А.Маркова, Н.Менчинська та ін.);
- формування професійної, зокрема, комунікативної компетентності (Н.Бібік, Є.Верещагін, М.Вашуленко, І.Зимня, В.Костомаров, О.Леонтьєв, О.Савченко);
- розробки змісту, форм і методів активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін (О.Абдулліна, О.Дубасенюк, О.Кондратюк, В.Лозова, О.Мороз, Н.Кузьміна, І.Чернокозов та ін.);
- змісту методики розвитку мовлення в процесі формування професійної освіти (М.Баранов, Л.Барановська, М.Вашуленко, Є.Голобородько, О.Джежелей, А.Капська, Г.Коваль, В.Кустарьова, Т.Ладиженська, М.Львов, О.Семенов, М.Соловійова, О.Хорошковська та ін.).

Вірогідність та наукова обґрунтованість результатів дисертаційного дослідження забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних положень, використанням комплексу взаємодоповнюючих методів, адекватних меті, предмету і завданням роботи; значним об'ємом емпіричних даних, кількісно-якісним аналізом експериментальних даних, а також отриманими позитивними результатами.

Організація дослідження. Дослідження здійснювалося автором, починаючи з 1996 року, і охоплювало такі *етапи* науково-педагогічного пошуку.

На *підготовчому етапі* (1996 – 2000 рр.) вивчався стан розробленості проблеми дослідження, історія розвитку вітчизняної і зарубіжної професійно–педагогічної освіти вчителя початкової школи, зокрема використання комунікативного підходу при вивченні дисциплін лінгвістичного та педагогічного циклів; аналізувалася лінгвістична, психолінгвістична, психолого–педагогічна і лінгводидактична література з проблеми формування комунікативної компетентності у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Проаналізовано навчально–методичну документацію, зміст психолого–педагогічної підготовки вчителя початкових класів, обґрунтовано напрями створення системи формування комунікативної компетентності у процесі підготовки майбутніх учителів–класоводів під час оволодіння методикою російської мови.

На *аналітичному етапі* (2000 – 2002 рр.) аналізувалися державний стандарт та програми, підручники з методики російської мови у ВНЗ, державний стандарт та програми з російської мови (другої) й рідної у початковій школі, вивчався досвід роботи вчителів початкової ланки освіти, проводились спостереження за засвоєнням курсу методики російської мови у вищих педагогічних закладах України; досліджувалась залежність формування комунікативної компетентності від відбору змісту навчання (теоретичного і практичного), від використання дидактичного матеріалу комунікативного характеру, від застосування активних технологій навчання, від методичної доцільності організації засвоєння курсу, від наявності стимулів і позитивно підкріплених інтересів; перевірялась ефективність окремих технологій, типів вправ, видів завдань, раціонального застосування в навчальному процесі мовленнєвих ситуацій, відбирались дидактичні одиниці формування комунікативної компетентності на окремих видах занять. У результаті сформульовано гіпотезу, мету і завдання дослідження, визначено теоретико–методологічні основи формування комунікативної компетентності з російської мови в системі професійно–педагогічної підготовки вчителя початкових класів. Створено дослідно–експериментальні методики, розроблено програму дослідження; проведено анкетування і бесіди із студентами педагогічних університетів та вчителями початкової школи. Обґрунтовано й опрацьовано систему, що сприяє формуванню комунікативних умінь майбутніх учителів початкових класів.

На *формульованому етапі* (2003 – 2006 рр.) здійснювалася дослідно–експериментальна перевірка гіпотези, концептуальних положень, апробація методичної системи навчання студентів, проводився аналіз проміжних результатів і контрольних зрізів, коригувались експериментальні методики, а також визначалися шляхи проведення експертних оцінок досліджуваної проблеми.

На *узагальнюючому етапі* (2005 – 2008 рр.) проводилася обробка результатів дослідження, їх аналіз і зіставлення з гіпотезою; опис ходу та результатів дослідження, формулювалися висновки.

Отримані результати дослідження впроваджувалися у навчально–виховному процесі класичних та педагогічних університетів України на факультетах, пов'язаних з початковою освітою. Узагальнені дані теоретичного і дослідно–експериментального пошуку оформлено в докторську дисертацію.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *уперше* розглянуто комунікативний лінгводидактичний аспект професіограми вчителя початкових класів;
- *уперше* розроблено базову модель формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця початкової ланки освіти, що складається з моделі комунікативно спроможного фахівця з російської мови, яка викладається у початкових класах; моделі комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя та лінгводидактичної моделі процесу формування комунікативної компетентності, що охоплює основні етапи засвоєння програмового матеріалу у процесі професійної підготовки;
- *уперше* розроблено і науково обґрунтовано систему формування комунікативної компетентності з російської мови майбутніх учителів початкових класів у процесі засвоєння методики російської мови на основі відбору теоретичних основ з комунікативної лінгвістики, адекватних технологій формування комунікативно спроможного майбутнього фахівця, здійснена розробка критеріїв і норм оцінювання досягнень студентів;
- *вперше* розроблена ефективна методика вдосконалення досліджуваних умінь студентів, яка ґрунтується на технологічній системі, на побудові типології вправ, що забезпечують комунікативну спрямованість навчання майбутніх педагогів і базуються на врахуванні соціального замовлення суспільства, сучасних цілей навчання мов та методик їх викладання у вищих навчальних закладах, інтегративності навчального процесу, мотивів їх навчальної діяльності та сфер інтересів як важливих передумов професійної діяльності майбутніх учителів початкової ланки освіти;

- *уперше уведено* в практику навчання терміни "комунікативно спроможний з російської мови вчитель початкових класів", "комунікативна особистість".
- *удосконалено* теоретико–методологічні основи професійної лінгводидактичної підготовки вчителя початкових класів з урахуванням результатів ретроспективного і порівняльного аналізів національного і зарубіжного досвіду;
- *охарактеризовано та визначено* зміст, форми, методи, технології формування комунікативної компетентності з російської мов та методики вивчення рівнів сформованості професійно–педагогічної комунікативної культури з російської мови майбутнього вчителя початкових класів;
- *запропоновано* систему активних технологій формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього фахівця початкової ланки освіти для використання в практиці професійної підготовки ВНЗ.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

- виявлено особливості сучасного стану і тенденції розвитку вітчизняної і зарубіжної психолого–педагогічної підготовки вчителя початкових класів;
- уточнено зміст понять "методика російськомовного спілкування", "компетенція", "компетентність", "технології", "педагогічні технології", "дидактичні технології", "лінгводидактичні технології";
- обґрунтовано основні напрями конструювання змісту комунікативно–професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у процесі оволодіння курсом методики російської мови;
- розроблено концептуальну модель професійної комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів;
- визначено рівні і критерії готовності випускників педагогічних факультетів до професійно–педагогічної діяльності з молодшими школярами в процесі навчання методики викладання російської мови;
- встановлено залежність формування комунікативної компетентності майбутніх учителів від критеріїв відбору теоретичного матеріалу, відбору комунікативно спрямованих технологій, виділення дидактичних одиниць формування комунікативної компетентності, наявності критеріїв і норм оцінювання, спрямованих на визначення рівня сформованості комунікативної компетентності з усних видів мовленнєвої діяльності.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що:

- розроблена, експериментально перевірена і впроваджена система формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього фахівця початкових класів у навчальний процес низки університетів України, зокрема, Бердянського державного педагогічного університету, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Глухівського державного педагогічного університету, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Луганського Національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського, Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Слов'янського державного педагогічного університету, Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди, Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка;
- у навчально–виховний процес названих університетів впроваджено навчальну програму «Методика і технології формування професійної компетентності з російськомовного спілкування у початковій школі з українською мовою навчання» для студентів педагогічного факультету;
- програму спецкурсу «Теорія і технології формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки» для студентів педагогічного факультету;
- навчально–методичний комплекс засобів формування й розвитку названої якості майбутнього фахівця;
- представлено модель комунікативної компетентності з російської мови майбутнього фахівця початкової ланки освіти;
- систему активних лінгводидактичних технологій, що сприятимуть формуванню комунікативної компетентності з російської мови, виявленню індивідуальності й розумової активності студентів, формуванню їхнього творчого стилю мислення й педагогічної майстерності;

- розроблено і впроваджено діагностичні методики вивчення рівня готовності студентів до здійснення комунікативної діяльності у процесі викладання російської мови (другої) в початковій ланці освіти;

- результати дослідження використані в програмах, підручниках, словниках, посібниках, науково-методичних посібниках, методичних рекомендаціях, створених для формування означеної якості майбутнього класовода: "Теорія і технології формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки. Програма спецкурсу для студентів вищих навчальних педагогічних закладів / Укл. Бірюк Л. – К.–Глухів: РВВ ГДПУ, 2006. 40 с. Гриф надано Міністерством освіти і науки України (лист від №14/18–423 від 05.07.06 р.)", "Бірюк Л.Я. Лінгводидактичний словник-довідник. Навчальний посібник для студентів факультету початкового навчання. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2006. – 160 с. Гриф надано Міністерством освіти і науки України (лист від №14/18–423 від 05.07.06 р.)", "Бірюк Л.Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-дидактичний аспект). Навчальний посібник для студентів факультету початкового навчання. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2008. – 160 с.", "Бірюк Л.Я. Методологічні засади формування й розвитку комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки. Навчальний посібник для студентів факультету початкового навчання. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2008. – 200 с. Гриф надано Міністерством освіти і науки України (лист від №14/18–423 від 05.07.06 р.)", "Бірюк Л.Я. Методичні рекомендації щодо реалізації навчально-виховного процесу з дисципліни "Методика викладання російської мови в школах з українською мовою навчання" за кредитно-модульною та рейтинговою технологіями навчання. Навчальний посібник для студентів факультету початкового навчання. Спеціальність: 7.010104 Початкове навчання. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2006. –114 с."

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні концептуальні положення і рекомендації щодо реалізації системи формування лінгводидактичної комунікативної підготовки з російської мови майбутнього вчителя початкових класів впроваджувались у навчальний процес Глухівського державного педагогічного університету, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Протягом усього періоду теоретико-експериментальної роботи автор особисто брала участь в апробації і практичній реалізації розроблених положень і рекомендацій, під час викладацької, навчально-методичної, організаційної діяльності у професійній підготовці майбутніх вчителів на педагогічному факультеті Глухівського державного педагогічного університету, а також у процесі надання науково-консультативної, методичної допомоги керівникам загальноосвітніх шкіл і вчителям початкової ланки освіти.

Основні положення і результати дослідження доповідались та обговорювались на засіданнях кафедри теорії та методики початкового навчання, кафедри іноземних мов та кафедри педагогічної творчості Глухівського державного педагогічного університету (1996– 2002 рр.), кафедри теорії і методик початкового навчання Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2000–2006 рр.), висвітлювалися на Міжнародному форумі "Мовна освіта: шлях до інтеграції" (Київський національний лінгвістичний університет, 2005 р.); Міжнародних конференціях: "Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти" (Херсонський державний університет, 2004 р.); "Формування творчої особистості майбутнього вчителя в умовах упровадження інноваційних освітніх технологій" (Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2004 р.); "Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти" (Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2004 р.); "Формування професійної компетентності вчителя в умовах європейської інтеграції" (Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, 2004 р.); "Особистісно орієнтовані педагогічні технології у початковій освіті" (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006 р.), "Досвід та проблеми Країн Європи (Великобританії, Німеччини, Франції, Іспанії, України) з реалізації ідей Болонської конвенції" (Білоцерківський державний аграрний університет, 2006 р.); та Всеукраїнських науково-практичних конференціях: "Творча особистість учителя як передумова інноваційних процесів у початковій школі" (Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2004 р.); "Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів" (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2005 р.); "Теоретико-методологічні і методичні засади професійної підготовки вчителя-словесника" (Глухівський державний педагогічний університет, 2005 р.); "Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки вчителя – викладача – вихователя" (Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2005 р.); "Гармонізація розвитку

вищої освіти в умовах Болонського процесу” (Переяслав–Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, 2006 р.); “Реалізація компетентнісного підходу у педагогічній освіті як однієї з вимог входження в європейський освітній простір”, 2006 р.); “Реалізація нових технологій навчання, виховання та розвитку молодших школярів у творчому досвіді учителів початкових класів” (Глухівський державний педагогічний університет, 2007 р.); “Компетентнісно зорієнтована освіта майбутнього вчителя–словесника” (Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського, 2007 р.); на міжвузівській науково–практичній конференції “Інноваційні технології навчання, виховання та розвитку молодших школярів” (Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2006 р.); на регіональній науково–практичній конференції “Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів” (Барський гуманітарно–педагогічний коледж імені Михайла Грушевського, 2004 р.); на звітних науково–практичних конференціях викладачів Глухівського державного педагогічного університету (2004, 2006, 2007, 2008 рр.); на всеукраїнських науково–практичних семінарах “Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи” (Глухівський державний педагогічний університет, 2005 р.); “Особливості впровадження державного стандарту підготовки фахівців початкової освіти в умовах кредитно–модульної системи навчання” (Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2006 р.).

Особистий внесок автора в одержанні наукових результатів полягає у:

- теоретичному обґрунтуванні концептуальної моделі системи комунікативно орієнтованої підготовки з російської мови майбутнього вчителя початкових класів;
- визначенні структури і обґрунтуванні основних напрямів конструювання змісту формування означеної якості майбутнього педагога;
- розробці методологічних, психологічних та лінгводидактичних умов створення методичного забезпечення комунікативно орієнтованого навчально–виховного процесу з методики викладання російської мови у початковій школі з українською мовою навчання;
- опрацюванні і впровадженні навчальної програми “Методика і технології формування професійної компетентності з російськомовного спілкування у початковій школі з українською мовою навчання” та програми спецкурсу “Теорія і технології формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки” у педагогічний процес вищих закладів освіти;
- розробці теоретичних основ навчання спілкування у початковій школі;
- у відборі й впровадженні системи інтерактивних технологій, спрямованих на формування комунікативної компетентності;
- у створенні сучасних засобів формування й розвитку означеної якості майбутнього фахівця.

Вірогідність та аргументованість результатів дослідження забезпечується: теоретико–методологічною обґрунтованістю його основних положень; застосуванням комплексу взаємопов’язаних методів відповідно до мети, гіпотези та завдань дослідження, поєднанням логіко–теоретичного та історичного аналізу матеріалу; співвідношенням сучасного стану вітчизняної та зарубіжної професійної–педагогічної підготовки майбутніх вчителів із сучасними загальними тенденціями її розвитку; поєднанням якісного аналізу з математичними методами обробки отриманих результатів.

На захист виносяться:

1. Принципи організації процесу формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів.
2. Педагогічні умови ефективної реалізації системи формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкової школи.
3. Модель комунікативно спроможного з російської мови вчителя початкових класів
4. Концептуальна модель системи формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього фахівця початкової ланки освіти.
5. Технології формування комунікативної компетентності комунікативно спроможного майбутнього педагога у процесі професійної підготовки.

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження викладені в 50 наукових публікаціях автора, у тому числі: одноосібна монографія, 1 програма навчального курсу і методичні рекомендації, 1 програма спецкурсу, 3 навчальні посібники, 25 статей у наукових журналах і збірниках наукових праць тощо. Загальний обсяг опублікованих праць з теми дослідження складає 35 друкованих аркушів.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел. Повний обсяг дисертації – 400 сторінок, з них основного тексту – 400 сторінок. У дисертації використано 500 науково–педагогічних джерел російською, англійською та німецькою мовами. Робота містить 20 таблиць на 16 сторінках, 5 рисунків на 5 сторінках, 2 додатки на 18 сторінки.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, розглянуті актуальність, проблематика, об'єкт, предмет, концепція, запропонована нами, гіпотеза та завдання є концептуальними засадами дослідження питання формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки.

До перспектив дослідження відносимо визначення теоретико–методологічних основ названого напрямку та проектування базової моделі формування означеної якості майбутнього фахівця.

Література

1. Галузевий стандарт вищої школи. Освітньо–кваліфікаційні характеристики бакалавра за спеціальністю 6.010100 “Початкове навчання”. – Загальна редакція академіка АПН України Бондаря В.І. – К., 2006. – 57 с.
2. Галузевий стандарт вищої школи. Освітньо–професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 “Початкове навчання”. – Загальна редакція академіка АПН України Бондаря В.І. – К., 2006. – 140 с.
3. Кремень В.Г. Розвиток педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітнянський простір // Освіта України. – 2004. – 19 жовтня.
4. Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти: Матеріали міжнародної конференції. – К., 2004. – 295 с.
5. Савченко О.Я. Новий етап розвитку освіти і підготовки майбутнього вчителя // Шлях освіти, 2003. – №2. – С.2–6.

Резюме

В статье рассматриваются концептуальные основы формирования коммуникативной компетентности по русскому языку будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, будущий учитель начальных классов, профессиональная подготовка.

Summary

The article is devoted to the conceptual basis of primary school teacher's communicative competences in Russian forming at the higher professional educational establishment.

Key words: communicative competences, primary school future teacher, higher professional educational establishment.

УДК 378

В.А. Каліш

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНО–ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ КУРСІВ

У статті обґрунтовано теоретичні засади та окреслено форми і методичні прийоми розвитку пізнавально–творчого потенціалу студентів–філологів у процесі вивчення окремих лінгвістичних курсів, зокрема сучасної української літературної мови та вступу до мовознавства в умовах нової освітньої парадигми.

Ключові слова: мова, мовлення, мислення, пізнавальна діяльність, когнітологія, когнітивна лінгвістика, когнітивна методика.

Важливою умовою інноваційного розвитку держави і суспільства на сучасному етапі є забезпечення якості освіти, найголовнішими конструктами якої є професійні знання й уміння, що дозволять кожному індивіду „максимально реалізувати власний інтелектуально–творчий потенціал,

ефективно пристосуватись до швидкоплинних змін на ринку праці, оптимально використовувати накопичений освітній капітал в умовах кардинальних світоглядних змін“ [1; 2].

Таким чином, пріоритетним завданням вищої школи є розвиток інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх фахівців, що в поєднанні з одержаними науково-теоретичними знаннями та професійно значущими практичними вміннями й навичками дозволить забезпечити готовність випускника ВНЗ до успішної продуктивної реалізації професійних функцій у будь-якій галузі суспільної діяльності.

Зазначене вище є особливо актуальним для підготовки майбутнього вчителя, зокрема вчителя української мови і літератури, оскільки сучасна школа потребує фахівців з гнучким і оригінальним мисленням, багатою уявою, творчими задатками, здатних застосовувати набуті знання і вміння, розширювати їх, переосмислювати, адаптувати відповідно до змін наукових парадигм, пріоритетів шкільної освіти, технологій навчання тощо. Крім того, проблема розвитку пізнавально-творчого потенціалу майбутніх учителів-словесників на сьогодні визначається як актуальна, виходячи із нових вимог до фахової підготовки сучасного спеціаліста, окреслених державними документами, зокрема Національною доктриною розвитку освіти в Україні, Державним стандартом базової і повної освіти в Україні, програмою з української мови для 12-річної середньої школи. Пріоритетним напрямом шкільної мовної освіти визначається формування мовної особистості, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної української літературної мови, її стилями, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Ураховуючи нові освітні підходи до мовної освіти школярів, майбутній учитель-філолог має чітко усвідомити мету і завдання шкільного курсу української мови. Відомо, що своєрідність української мови як навчального предмета „полягає насамперед у тому, що вона реалізує важливі соціально-буттєві функції школяра, його навчання та виховання – функцію пізнання і налагодження комунікації з суспільством і функцію забезпечення інтелектуального, духовно-морального та емоційного планів формування особистості. Завдяки рідній мові дитина пізнає, осмислює та сприймає світ, знайомиться з усіма галузями життєдіяльності свого народу, засвоює його духовні та душевні якості, риси характеру, особливості психоустрою“ [4; 2]. Незаперечно, що для успішної реалізації поставлених завдань майбутній педагог повинен володіти необхідними теоретичними знаннями і практичними навичками, а найголовніше – мати розвинуте творче мислення.

Ця проблема розглядалася науковцями різних галузей: психологів (В.Асмус, М.Бахтін, Л.Виготський, Б.Кедров, А.Леонтьєв, І.Лернер, С.Рубінштейн), педагогів (Я.Коменський, К.Ушинський, С.Русова, В.Сухомлинський, М.Стельмахович), учених-лінгвістів та лінгводидактів (Ф.Бацевич, О.Біляєв, М.Вашуленко, Т.Донченко, С.Єрмоленко, А.Зеленько, В.Кононенко, М.Кочерган, Л.Лисиченко, Л.Мацько, В.Мельничайко, Л.Паламар, М.Пентилюк, О.Селіванова, Г.Онкович, Л.Скуратівський, Г. Шелехова та ін.). Ідея опанування мовою як основою пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу і певного результату створення образу світу в уяві особистості знайшла відображення в Концепції когнітивної методики навчання української мови (М.Пентилюк, А.Нікітіна, О.Горошкіна).

Мета нашої статті – розкрити ефективність окремих форм і засобів практичної реалізації розвитку пізнавально-творчого потенціалу студентів-філологів, спираючись на теоретичні здобутки у галузі новітніх мовознавчих напрямів, зокрема когнітивної, комунікативної та функціональної лінгвістики і лінгвістики тексту.

Теоретичні засади інтелектуального розвитку особистості складають положення про взаємозв'язок мови і мислення, функції мови в суспільстві. Як відомо, мова і мислення перебувають у складних взаємозв'язках. Основу відображуваного у мові змісту утворюють думки, саме через мислення мовні одиниці співвідносяться з предметами і явищами об'єктивної дійсності, без чого процес спілкування між людьми за допомогою мови був би неможливий. З іншого боку, у звукових комплексах тієї чи іншої мови, які виступають як матеріальні сигнали елементів об'єктивного світу, що відображаються в мисленні, закріплюються результати пізнання, на базі яких здійснюється подальший процес пізнання дійсності [5; 195].

Отже, мислення є вищою формою активного відображення об'єктивної реальності, яка полягає у цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому пізнанні суб'єктом суттєвих зв'язків і відношень предметів і явищ, у творчому продукуванні нових ідей, у прогнозуванні подій і вчинків [7; 391]. Мова ж – одне з найважливіших знарядь мислення, інструмент, за допомогою якого відбувається обмін думками. Без мови неможлива сама пізнавальна діяльність, вона закріплює результати пізнання, є його основним інструментом. Засвоюючи мову, людина оволодіває й основними формами та законами мислення. Водночас мова дала змогу людині вийти за межі

безпосередніх чуттєвих сприймань. За допомогою мови людина не тільки отримує узагальнені знання, а й членує явища дійсності на складові елементи, класифікує їх. Членування явищ дійсності відбувається за допомогою дискретних одиниць – слів, а класифікація – як за допомогою слів (родовидові відношення тощо), так і за допомогою граматичних форм (частини мови, суфікси тощо) [3].

Таким чином, з комунікативною функцією мови нерозривно пов'язана когнітивна та співвіднесена з нею репрезентативна (номінативна або референтна) функції, оскільки мова є не тільки важливим засобом спілкування, а й засобом мислення і пізнання, позначення предметів та явищ зовнішнього світу і свідомості. На сьогодні проблеми розгляду мови як невід'ємної і органічної складової людського розуму, тісно пов'язаної зі сприйняттям, мисленням, пам'яттю, увагою та іншими когнітивними структурами, становлять предмет дослідження нової наукової парадигми – когнітології. Когнітологія, взаємодіючи з лінгвістикою, ставить своїм завданням чітку експлікацію форм і процесів, які використовує людський інтелект для породження знань з допомогою мовних засобів [2], а отже, досліджує когнітивні процеси у свідомості людини, що забезпечують оперативне мислення та пізнання світу. Предметом зацікавлення нової наукової галузі стають моделі свідомості людини, пов'язані з процесами пізнання, з набуттям, виробленням, зберіганням, використанням, передаванням людиною знань, з репрезентацією знань і обробленням інформації, яка надходить до людини різними каналами, з переробленням знань, з прийняттям рішень, розумінням людської мови, логічним виведенням, аргументацією та з іншими видами пізнавальної діяльності [3].

Як відзначають лінгвісти, значення мови для когнітології є надзвичайно великим, бо саме через мову можна об'єктивізувати розумову діяльність, тобто вербалізувати її. З іншого боку, зазначає М.Кочерган, вивчення мови – це опосередкований шлях дослідження пізнання, бо когнітивні й мовні структури перебувають у певних співвідношеннях [3]. Це означає, що складовою когнітології є когнітивна лінгвістика – мовознавчий напрям, який функціонування мови розглядає як різновид когнітивної, тобто пізнавальної, діяльності, а когнітивні механізми та структури людської свідомості досліджує через мовні явища.

Отже, опанування мовою як засобом спілкування, теоретичними знаннями про мову загалом та її категоріями, в яких відображається концептуальна картина світу, і становить підґрунтя для розвитку пізнавально-творчого потенціалу особистості. На це й орієнтує когнітивна методика навчання мови, під якою розуміють сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного носія мови [6].

Таким чином, ураховуючи теоретичні засади поставленої проблеми, у процесі засвоєння лінгвістичних понять, функціонально-комунікативних особливостей явищ різних мовних підсистем, норм усного і писемного спілкування основними методами мають виступати аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, систематизація, узагальнення, критичне судження, що значною мірою вдосконалює логічне мислення студентів, збуджує їх уяву, здатність до вирішення необхідних навчальних проблем.

Розвитку пізнавально-творчих якостей майбутніх учителів української мови та літератури значною мірою сприяє їх самостійна навчальна та науково-пошукова діяльність: аналіз навчальної літератури, пошук наукової інформації для розв'язання проблемних питань, лінгвістичного аргументування, доведення чи спростування думки під час розгляду альтернативних поглядів науковців на мовні явища; узагальнення й виділення головного в науковій інформації про мовознавчі поняття та мовні і мовленнєві категорії (у формі опорних схем, таблиць); побудова наукових міркувань і висновків на основі спостереження за конкретним мовним матеріалом або за пропонованими узагальнюючими схемами, таблицями, алгоритмами тощо, сприйняття мовних явищ як носіїв позамовної інформації.

Формуванню пізнавально-творчого потенціалу студентів сприяють передусім завдання проблемно-пошукового та науково-дослідницького характеру, які практикуються нами в процесі вивчення різних лінгвістичних курсів. Наведемо окремі завдання такого типу до змістового модуля „Загальні проблеми мовознавства“ курсу „Вступ до мовознавства“.

Тема 1. Природа, сутність, функції та будова мови.

- Розкрийте погляди представників натуралізму на природу і сутність мови. На які аргументи вони спирались, обґрунтовуючи мову як явище біологічне? Чи можна назвати „дитячий лепет“, спілкування тварин мовою. З'ясуйте, чи пов'язана мова з природними та психічними явищами?

- З'ясуйте, на які аргументи спирались представники психологізму, розглядаючи мову як явище психічне. Висловіть критичні судження і спростуйте твердження, що мова – явище психічне;

мовна діяльність визначається індивідуальною психікою особи; суть і специфіка мови є проявом лише психічних процесів, що відбуваються в свідомості індивідуума.

- Доведіть, що мова має суспільну природу.
- Розкрийте взаємозв'язок таких понять: мова і народ, мова і класи, мова і особистість.
- Чому мову називають найважливішим засобом спілкування людей? Назвіть інші засоби вербального і невербального спілкування. Доведіть, що мова єдиний засіб спілкування, здатний адекватно передавати інформацію.

• З'ясуйте сутність знака як основного поняття семіотики, назвіть його властивості. Доведіть, що мова є однією із знакових систем. Поміркуйте, чи всі мовні елементи мають знаковий характер. Визначте суттєві властивості мовних знаків.

- Аргументуйте відмінність мови як знакової системи від інших (штучних) знакових систем.
- Проаналізуйте різні погляди мовознавців на поняття структури і системи мови (О.С. Мельничука, О.О. Реформатського, Б.М. Головіна та ін.). Дайте тлумачення термінів *система* і *структура за лінгвістичним словником*. Доведіть, що мова є системою.

- Назвіть основні одиниці мови, з'ясуйте їх ознаки та функції. Заповніть таблицю:

ОДИНИЦІ МОВИ

№ п/п	Одиниці мови	Ознаки	Функції

- З'ясуйте співвідношення мови і мовлення. Поміркуйте, чи правомірним є вживання двох понять – *одиниці мови і одиниці мовлення*.

Тема 2. Походження і розвиток мови

- Аргументуйте таку тезу: „Питання походження мови треба відрізнити від питання виникнення конкретних мов”.

• Уважно прочитайте наведені дефініції, з'ясуйте, яка з них розкриває суть диференціації мов, а яка – інтеграції мов: а) процес, за якого з однієї мови або діалекту виникає дві або більше мов чи діалектів; б) процес, за якого з декількох мов або діалектів виникає одна мова. Наведіть приклади диференціації та інтеграції мов.

• Як відомо, інтеграція – результат контактування мов. Залежно від характеру контактування (форма, сила і тривалість контактування) виникають різні явища. Назвіть їх. Скористайтесь при цьому словником–довідкою до теми, дайте їх характеристику та наведіть приклади.

• Підготуйте лінгвістичне повідомлення на питання: „Що було характерним для функціонування мов у тоталітарному соціалістичному суспільстві?”

Завдання проблемно–пошукового та науково–дослідницького характеру у нашій практиці використовуються для індивідуальної роботи студентів. Наведемо зразки варіантів індивідуальної роботи до змістового модуля „Вступ“ курсу сучасної української літературної мови.

Варіант 1

Завдання 1. Визначити поняття «українська мова» та «сучасна українська літературна мова».

Завдання 2. Складіть опорну таблицю «Науковий стиль сучасної української літературної мови», передбачивши такі критерії: дефініція стилю; сфера використання; мета спілкування; підстили; жанри, в яких реалізується стиль; стильові риси.

Завдання 3. Доберіть зразки текстів різних стилів (до 100 слів), об'єднаних спільною темою «Україна – моя Батьківщина».

Варіант 7

Завдання 1. Опрацювати статтю І. Ющука „Про походження української мов“ (// Дивослово. – 1995.– № 1). Виписати найсуттєвіші фонетичні, граматичні і лексичні риси, якими автор аргументував загальний висновок: „...українська мова в окремих своїх рисах, елементах почала формуватися ще перед трьома тисячами років – можливо, водночас із латинською, якщо не раніше. Адже українська мова зберегла багато чого, що вже класична латинь утратила”.

Завдання 2. Складіть опорну таблицю «Професійно–виробничий стиль сучасної української літературної мови», передбачивши такі критерії (Див. попередній варіант):

Завдання 3. Доберіть зразки текстів різних стилів (до 100 слів), об'єднаних спільною темою „Великі українці – Григорій Сковорода”.

Варіант 8

Завдання 1. Проаналізуйте статтю польського філолога М.Красуського «Древность малороссийского языка». Стисло передайте зміст статті. Висловіть власні міркування щодо

правильності основного висновку автора: українська мова не тільки старіша за всі слов'янські мови, в тому числі й старослов'янську, але й давніша за грецьку, латинську, інші арійські мови, а також за санскрит – найдавнішу літературну мову в Північній Індії з I тисячоліття до н.е. Коріння її сягають у говірки племен, які кочували в південних степах у IV–III ст. до н.е.

Завдання 2. Напишіть наукове міркування на тему «Проблема класифікації стилів української літературної мови»

Завдання 3. Доберіть зразки текстів різних стилів (до 100 слів), об'єднаних спільною темою «Улюблені рослини–символи українців».

Як відзначають методисти, розвивальні й дидактичні цілі навчання української мови – виробити вміння висловлювати думку, передавати словом те, що вражає уяву, вдосконалювати узагальнені засоби мовленнєвої діяльності та навички грамотного письма. Цьому сприяють когнітивно–розвивальні вправи, які складаються на підставі тексту з фоновим національним компонентом таким чином, що поряд з удосконаленням знань, умінь і навичок учнів забезпечується формування української мовної картини світу, соціокультурної компетенції [6]. Найважливішими, як відомо, є такі типи вправ: аналітичні, пов'язані з аналізом текстового матеріалу; комунікативні, що передбачають залучення до активної комунікативної діяльності, спрямовані на формування інтелектуально–креативних здібностей молоді: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уяви, уваги, спостережливості; асоціативні, які спонукають до виявлення емоційно–почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу; дослідницькі, що передбачають залучення до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій.

На наш погляд, цьому відповідають завдання на основі тексту, які ми практикуємо в курсі сучасної української літературної мови. Наведемо зразок.

Тема. Морфеміка і словотвір

• Прочитайте текст. Визначте його стиль. З'ясуйте, яку пізнавальну інформацію він містить. Назвіть інші види господарської діяльності українців, укладіть тематичний словник.

• З'ясуйте походження слів *кавун, помідор, перець, баклажан, соняшник, кукурудза*.

• З поданого тексту випишіть похідні слова, згрупуйте їх за способом творення. Поміркуйте, чому не в усіх виділених словах відбуваються морфологічні явища.

Землеробство – головний вид традиційної господарської діяльності українців – нації зі стародавньою високорозвиненою землеробською культурою. Наші предки мали значні досягнення у народній агротехніці, користувалися широким колом землеробських знарядь. В Україні були розвинуті усі галузі землеробства – хліборобство, городництво, садівництво, а присадибне садівництво являло собою найхарактернішу рису кожного господарства.

Догляд за садом за традицією був у компетенції чоловіків. Городництвом же займалися жінки. Вони готували посівний матеріал та розсаду, засівали та висаджували городні культури, доглядали за ними. Крім традиційних східнослов'янських культур, приблизно з XVI ст. в Україні почали вирощувати кавуни (звичайно, у степу на баїтанах) особливо славилися херсонські кавуни, які продавали не тільки в Україні та в Росії, а й вивозили за кордон. У першій половині XIX ст. у південних районах з'явилися помідори, які згодом поширилися по всій території. Тоді ж почалося культивування баклажанів та перцю. Город української господині не можна було уявити без соняшників та кукурудзи, завезених до Європи з Америки („Українська минушина”).

Розв'язанню окресленої проблеми значно сприяють й інші види вправ, зокрема дослідження–пошук, творче спостереження з елементами аналізу, дослідження–творче конструювання, творче спостереження над мовним матеріалом, творче конструювання, виконання пізнавальних завдань аналітичного характеру, які застосовуються для формування професійних умінь у процесі опанування мовними явищами різних рівнів мовної структури.

Додамо також, що пізнавально–творчому розвитку студентів особливо сприяє робота над курсовими, дипломними, магістерськими дослідженнями, основна тематика яких спрямована на з'ясування ролі мовних засобів у відображенні різних сторін позамовного світу.

Підсумовуючи, відзначимо, що в процесі такої діяльності реалізується передусім змістовий компонент пізнавально–інтелектуального розвитку студентів – формуються вміння здобувати нові знання з різних джерел, самостійно працювати з науковою та навчальною літературою, виділяти головне, суттєве, аналізувати, зіставляти, аргументувати, продукувати власні міркування і судження.

Література

1. Євтух М. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства // Педагогічна газета. – 2007. – № 12 (161). – С. 3.

2. Звягинцев В.А. Язык и знание // Вопросы философии. – 1982. – № 1.
3. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. – К., 2003.
4. Методичні рекомендації щодо вивчення української мови у 2007–2008 навчальному році// Вивчаємо українську мову та літературу. – № 28. – С. 2
5. Иванова Л.П. Курс лекций по общему языкознанию. – К., 2006.
6. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5 – 9.
7. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.

Резюме

В статтє обоснованы теоретические положения и определены формы и методические приёмы развития познавательно–творческого потенциала студентов–филологов в процессе изучения некоторых лингвистических курсов, в частности современного украинского литературного языка и введения в языкознание в условиях новой парадигмы системы просвещения.

Ключевые слова: язык, речь, мышление, познавательная деятельность, когнитология, когнитивная лингвистика, когнитивная методика.

Summary

Theoretical principles, different forms and methodical ways of the development of cognitive and creative potential of future specialists in languages and literature in the process of learning separate linguistic courses, for example, modern Ukrainian literary language and introductory course of linguistics in the conditions of the new educational paradigm have been defined and outlined in the article.

Key words: language, thinking, cognitive activity, cognitology, cognitive linguistics, cognitive methodology.

УДК 37.015.6

З.В. Гіперс

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ЕКОНОМІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦЯ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТЬ

У статті розглядаються прогресивні педагогічні ідеї Дениса Коренця щодо розвитку торгово–кооперативної освіти на західноукраїнських землях ХІХ – першої половини ХХ століть, професійної орієнтації молоді, актуалізується можливість їх використання в сучасних умовах.

Ключові слова: прогресивні педагогічні ідеї, професійна орієнтація молоді, товариства, торгово–кооперативна освіта, економічна підготовка фахівця, безперервна освіта.

У час переходу до ринкової економіки, коли в Україні розвивається мережа освітніх закладів, які забезпечують навчання у сфері підприємництва, кооперації, торгівлі, банківської справи, актуальності набуває дослідження організаційних форм, навчальних, виховних, освітніх явищ підготовки фахівців економічного профілю на західноукраїнських землях у ХІХ – першій половині ХХ століть. Вітчизняні вчені (С.Г. Бабенко, С.Д. Гелей, Я.А. Гончарук, С.М. Злупко, О. Д. Ковальчук, Є.О. Лихолат, Я.Й. Малик, Р.Я. Пастушенко та ін.), науковці зарубіжжя (І. Витанович, В. Доманицький, А. Качор, Ю. Павликовський, Є. Храпливий) опублікували чимало праць, присвячених освітньо–економічним процесам на західноукраїнських землях та діяльності українських педагогів, їхньої педагогічної, наукової, громадсько–економічної та культурно–просвітницької подвижницької праці.

На прикладах кооперативного виховання молоді, запровадженого в систему шкільної освіти на західноукраїнських землях ХІХ – на початку ХХ ст. шляхом організації шкільних кооперативів і вивчення основ кооперації в загальноосвітніх школах, простежується вагомість значення кооперації, комерції, підприємництва для господарського життя народу, якого надавали йому у своїй діяльності видатні педагоги та діячі кооперативного руху Ю. Дзерович, Д. Коренець, К. Коберський, І. Лучишин, Ю. Павликовський, М. Росткович, С. Смаль–Стоцький, Є. Храпливий та ін. у процесі формування змісту національної економічної освіти.

Аналіз економічної, політичної, психологічної, педагогічної літератури свідчить, що багато вітчизняних та зарубіжних філософів, педагогів, економістів вбачали у духовно–моральних аспектах

ринкових відносин засоби не лише підвищення ефективності виробництва, а й морального удосконалення людей. Зокрема С. Смаль–Стоцький писав: «Молодіж се будучність народу! Яка молодіж, таке буде і те покоління, що має колись заступити своїх батьків. Коли ми єї добре виховаємо, коли в ній розбудимо любов до рідного, до своєї батьківщини, коли ми розширимо єї світогляд, коли навчимо єї бути працювитою, запопадливою, ощадною, чесною і згідною в загальних справах, то спокійно зможемо колись зійти з сего світа, бо будемо мати певність, що діти наші не зведуть ся на ніщо, не знівечать здобутки батьків своїх, а будуть щиро дбати про себе і про нарід» [17, с. 285].

На західноукраїнських землях, що входили до складу Австро–Угорської імперії, кооперативний рух з самого початку мав національний характер. Становлення українського торговельно–кооперативного шкільництва в регіоні відбувалося в умовах жорстоких утисків, заборон як австро–угорських, так і польських можновладців. У той же час прогресивні культурно–освітні діячі краю сприяли становленню системи торговельно–кооперативного шкільництва на національних засадах, використовуючи передусім громадсько–педагогічне подвижництво, яке найбільш яскраво виявилось у діяльності товариств «Просвіта», «Рідна школа», «Руська Бесіда», «Ревізійний Союз Українських Кооперативів», «Народна Торгівля», «Сільський Господар», «Маслосоюз» та ін. Діяльність «Просвіти» була тісно пов'язана з Українською Церквою, що знаходило реальне втілення у діяльності багатьох діячів «Просвіти» і організаторів кооперативного руху в Галичині – священників або ж вихідців із священницьких родин. Важливого значення «Рідна школа» надавала введенню в рідних школах кооперативного навчання і виховання. Свідченням цього було обговорення питань фахового шкільництва на Першому педагогічному конгресі у Львові 1935 р., де наголошувалося, що «завдання хліборобської школи – це не тільки вишколення доброго фахівця–хлібороба, це також виховання доброго громадянина життя» [15, с. 155–156].

Світлі постаті кооперативних діячів, як зазначав І. Витанович, їхні надбання мають не лише історичне значення. З ідейних джерел черпають і черпатимуть сили не тільки сучасні, а й наступні покоління. Без глибокого наукового аналізу набутого досвіду попередніх поколінь неможливі формування національного життя і правильна оцінка сучасних досягнень. А тому пошана до громадської праці, до діяльності піонерів суспільно–економічного й національного відродження є мірилом власної вартості [3, с. 10].

Завдяки подвижницькій праці досвідчених фахівців–авторів студій, добродійній діяльності культурно–освітніх товариств краю, жертвності української прогресивної інтелігенції на західноукраїнських землях активно діяли українські фахові школи, котрі змогли дати «так потрібних нашому народові незалежних і засібних людей, творців і організаторів нашого господарського життя; виховати не тільки добрих бізнесменів, а й свідомих своїх народних обов'язків та з умовами нашого життя і його потребами ознайомили народних робітників» [5, с. 6].

До педагогів того типу, який присвятив своє життя організації економічної освіти молоді, кооперативній та культурно–освітній діяльності на західноукраїнських землях кінця XIX – початку XX ст., належав Денис Коренець.

Метою даної статті є розгляд прогресивних педагогічних ідей Дениса Коренця (1875–1946 рр.) щодо розвитку фахової освіти, кооперативного виховання української молоді, організації ступеневого торгово–економічного шкільництва, його практичних порад щодо професійної орієнтації молоді та актуальності їх використання з метою удосконалення змісту, форм і методів економічної освіти у сучасних умовах.

Денис Коренець успішно поєднував учительську працю із діяльністю у ділянці фахового шкільництва. Як директор єдиної на той час (1917 р.) української торговельної школи в Галичині Товариства «Просвіта», він доклав значних зусиль щодо її реорганізації, змінив, зокрема, навчальні плани, розробив систему позашкільної торговельної практики та ін. Ця школа 1924 р. отримала статус трирічного навчального закладу середнього типу. Великою заслугою Д. Коренця стало заснування у Львові так званої Високої економічної школи, яка готувала фахівців для роботи в українській кооперації.

Вивчення педагогічної спадщини Дениса Коренця свідчить, що ідея безперервної освіти є однією з провідних у його освітній діяльності. Зокрема, у «Пораднику для самоосвітніх гуртків», у підготовці якого він брав безпосередню участь, наголошується: «...доцільна освітньо–виховна праця повинна тривати ціле життя, щоб розвивати розумові сили і духовні здатності людини аж до смерті. ...Не повинно бути в житті людини перерви, коли вона перестає вчитися, а вже ніяким чином тоді, коли вона молода, коли має запал, рветься до героїських подвигів та цікавиться культурними та суспільними питаннями» [16, с. 6].

На думку Дениса Коренця, у системі безперервної освіти особливе місце має посідати ступенева професійна освіта. «Наше торговельно–кооперативне шкільництво повинно мати три ступені шкіл, а саме: нижчу крамарську – річну, середню – 4–річну гімназію, причому четвертий рік був би курсом кооперативної спеціалізації, і вищу – 2–річний економічно–кооперативний інститут», – пише він у праці «Організація торговельно–кооперативного шкільництва» [6, с. 104].

У праці «Реформа фахового шкільництва в Польщі» педагог висловлює глибоку впевненість, що українські фахові школи будуть різних ступенів: нижчі на базі – чотирирічних; середні, гімназійні – на базі 6–ти і 7–річних народних шкіл; ліцеї – на базі середніх загальноосвітніх гімназій, вищі фахові школи. «То ж перед нами стоїть велике завдання розбудови фахового шкільництва різних видів і ступенів відповідно до потреб нашого народу. Треба, щоб народ зрозумів, що фахова школа – це не остання пристань для менш здібної або малозабезпеченої молоді, а й життєва школа, яка дасть нам продуктивних робітників на різних ділянках праці» [8, с. 23].

У таких працях, як «За фахову школу», «Організація торговельно–кооперативного шкільництва», «Кілька слів вияснення в справі нашої Торговельної школи», «Нові типи торговельних шкіл і їх значення для нас», «Рідна школа та реформи шкільництва», «Українська торговельно–кооперативна школа в 1933–34 рр.», «Фахові школи», «Чи ми дійсно відчуваємо потребу фахових шкіл» та ін. Д. Коренець досліджує зарубіжні моделі ступеневої торговельно–кооперативної освіти, аналізує економічні, соціально–культурні, демографічні чинники і напрямки їх розвитку.

Внесок знань у вдосконалення нових технологій виробництва, як ґрунтовно доводить педагог на підставі статистичних даних, був найбільш ефективним видом підвищення продуктивності праці, що, в свою чергу, суттєво позначилося на матеріальному і духовному піднесенні народів країн Заходу. Виходячи з цього, педагог висуває ідею динамізму розвитку фахової ступеневої освіти і наголошує, що «...нам не тільки не можна втрачати надбаних здобутків, а треба йти далі вперед, вперто, великими кроками» [9, с. 11].

Динамізм розвитку ступеневої торговельно–кооперативної освіти, як вважав Денис Коренець, може відбуватися за таких умов: інтеграції й диференціації навчання; максимальної професійної спрямованості навчання; системи спрощеного вступу до навчальних закладів різних рівнів і ступенів; акцентуації програм на практичному навчанні; фахової підготовки викладацького складу, який повинен мати не лише теоретичні знання, а й достатній практичний досвід.

Проектування і впровадження Д. Коренцем різнорівневої системи підготовки фахівців торговельно–кооперативного профілю зустрічало спротив, на жаль, не лише офіційної влади, але й певне нерозуміння українських верств населення, про що він з сумом писав: «На наших очах відбувається в Польщі перебудова й розбудова шкільництва усіх ступенів і родів. Повстають нові виховні установи для найменшої дітвори, тобто дошкілля й захоронки, ведені окремо для тої мети підготовленими вихователями. На нових основах перебудовано народну та середню школу, утворено найрізноманітніші нижчі, середні і вищі фахові школи». І далі: «Дещо зроблено також і в нас у цьому напрямі, але цього мало... Наші школи зовсім не такі повні, як повинні бути, бо наш загальнедооцінює–таки важливості шкільної науки. Тому ведімо енергійну пропаганду, щоб родичі давали дітей до українських шкіл, передусім до закладів «Рідної школи» [7, с. 133].

Провідна ідея педагогічних поглядів Дениса Коренця про пріоритетну роль фахової ступеневої освіти, зокрема торговельно–кооперативної, є актуальною і в сучасних умовах розвитку українського суспільства, оскільки спрямована на відродження інтелектуального потенціалу народу, зміцнення державності України.

Особливу педагогічну цінність становить підхід Д. Коренця щодо послідовного зв'язку ступеневої професійної освіти особистості з принципом природовідповідності. У працях «Що робити з дітьми», «Чи ми дійсно відчуваємо потребу фахових шкіл» педагог аналізує ситуацію, яка, шкодить фаховій освіті особистості, тому що часто дітей, здібних до практичної діяльності, віддають до загальноосвітніх гімназій, ліцеїв, керуючись лише показним престижем, волею батьків, а не природною обдарованістю дитини. У дитини, яка не вільна у власному виборі, зникає бажання до пізнання, з'являється апатія до навчання, вона стає індіферентом. Щоб уникнути цього й не калічити душу дитини, треба навчати її відповідно до природних здібностей, таланту. «А чого дитину вчити, то знову ж залежить від таланту й бажання дитини. Є діти, що більше схильні до книжної науки, а є інші діти, що більше надаються до практичної науки... Тому вчасно пізнати, довідатися, до чого саме дитина надається, є справою дуже важливою для її майбутнього. На це не треба шкодувати ні коштів, ні праці. Як щось важливе починаємо, то треба добре обдумати, що робити, тим більше, що тут про рідних дітей йдеться» [13, с. 150–151].

Подвижник фахової освіти Денис Коренець робить такий висновок: «То ж нехай до загальноосвітніх шкіл ідуть ті, що мають хист і справжнє бажання до теоретичної науки, ті, що зможуть своє навчання продовжувати. Зате молодь з практичними нахилами, бажанням до творчої реальної праці та з духом підприємництва нехай іде до фахових шкіл» [12, с. 4]. З цією метою він закликає, де лише можливо, створювати «порадні для вибору звання», організувати професійну орієнтацію молоді, різні види консультацій і знаходить підтримку серед найбільш прогресивних освітян краю.

Виходячи із цих реальних потреб, 4 лютого 1932 р. у Львові був відкритий заклад професійної орієнтації шкільної молоді «Українська порада з вибору звання» як наукова комісія в Українському Педагогічному Товаристві «Рідна школа». Ідея заснування професійної консультації виникла 1930 р. на одному із засідань «Українського Технічного Товариства» (УТТ), проте вагомий внесок щодо її організації і функціонування зробив Д. Коренець.

З питань організації і підготовки порадні при УТТ було засновано організаційний психотехнічний комітет, досвід його функціонування становить інтерес з огляду застосування в практиці сучасного фахового навчання. Організаційний комітет намагався ознайомити широкі кола українського громадянства «з наукою і працею можливої консультації з вибору звання через: 1) організацію пропаганди в пресі («Діло», «Жіноча доля», «Новий Час», «Торгівля і Промисл», «Рідна школа», календарі і збірки «Просвіти»); 2) проведення циклу публічних лекцій з галузі професійної орієнтації, прикладної психології, суспільної економії та гігієни; 3) написання і виголошення рефератів у «Технічному Товаристві», гуртках «Рідної школи», товаристві «Зоря» і на з'їзді Українських інженерів. Конгрес представників цих інституцій ухвалив резолюцію про необхідність заснування спеціальної установи для психотехнічної професійної консультації у Львові.

У педагогічній спадщині Дениса Коренця важливе значення приділено принципу виховуючого навчання. У слід за Й.Ф. Гербартом, який вважав, що не існує відокремлених процесів навчання і виховання, а є єдиний складний процес – «виховуюче навчання» [1], Д.В. Коренець послідовно дотримувався цього ж принципу: школа має виховувати і учить. Виховуючи, школа повинна розвивати такі прикмети характеру молоді, яких треба, щоб людина була добрим громадянином.

Науваючи, школа має дати учням засіб знання, який потрібний у практичному житті. «Державні народи, що по вольній волі організують своє шкільництво, дбають про те, яке їм потрібне виховання та навчання молоді, – недержавним народам не дозволяється такої організації, яка виховувала б сильне, рухливе суспільство. Державні народи зрозуміли також, між іншим, виховуюче значення кооперації та з давніх–давен заводять по школах кооперативи, щоб у них виховувати та навчати молодь» [2, с. 10].

На підставі аналізу теоретичної спадщини і практичної діяльності Д. Коренця можна узагальнити прийоми, засоби, шляхи здійснення ним виховуючого навчання, що реалізується, найперше, за допомогою змісту навчального матеріалу, змісту освіти, який повинен виховувати людину–громадянина.

Головну ідею, мету навчально–виховного процесу він вбачав у тому, щоб молодь «перейнялася кооперативним духом» [4]. «Адже кооперація виховує людину–громадянина, людину з характером, людину, яка гідно, без зайвої чи чванькуватої зверхності, без втрати власного «я», але й без приниження «я» свого співгромадянина стане двигуном, носієм та співучасником справжньої демократії в господарському і духовному житті народу». Тому, вважав цей учений, зміст виховуючого навчання лежить у площині трикутника, основою якого є загальна освіта, однією із сторін – виховання людини–громадянина, другою – виховання спеціаліста–техніка, кооператора–практика, який працюватиме кооператором–економістом чи пропагандистом, ревізором, інструктором. Отже, підготовка спеціаліста мала відбуватися в трьох напрямках: як громадянина, людини з високим загальноосвітнім, інтелектуальним і культурним рівнем та професіонала у відповідній галузі [14, с. 308].

Згідно з поглядами Д. Коренця, «таких людей здатні підготувати кооперативні і не лише за назвою, але й по ділу школи й курси. Свої школи виховують не тільки добрих бізнесменів, але й свідомих своїх народних обов'язків та з умовами нашого життя і його потребами ознайомлених народних робітників» [5, с. 6]. Ця думка залишається актуальною й у наш час.

У змісті освіти Денис Коренець надавав, по–перше, важливого значення економічному вихованню майбутніх кооператорів, яке здійснювалося як у рамках окремого предмету (кооперація як обов'язковий предмет викладалася протягом усіх років навчання), так і в структурі всіх основних предметів школи, а також у процесі позаурочної виховної роботи навчального закладу.

По-друге, виховуюче навчання має здійснюватися за допомогою найбільш доцільних методів навчання. Найкращими методами, прийомами є, передусім, ті, за допомогою яких готуються «люди рухливі, повні ініціативи, самостійності мислення, при тім наскрізь перейняті любов'ю до високої кооперативної мети – тільки вона зробить їх чесними і характерними» [10, с. 262].

Особливої ваги надавалося інформаційно–рецептивному, проблемному та логічному методам навчально–пізнавальної діяльності учнів. Якщо інформаційно–рецептивний метод дозволяє економно використовувати час (особливо під час навчання на різноманітних курсах), то проблемний та логічний методи сприяють розвиваючому навчання, творчому мисленню учнів. Кожен метод має використовуватися індивідуально, передбачаючи послідовність вправ, викладу матеріалу і, водночас, відкривати можливість педагогові урізноманітнювати заняття, вносити нові елементи під час їх проведення. Всі елементи методу повинні систематично й органічно ґрунтуватися навколо живого центру – особистості дитини. Хороший метод – це той, який «...має на меті наблизити вчителя до дитини, створити психологічні можливості взаєморозуміння між дитиною і тим, хто вміє керувати її розвитком» [11, с. 50].

По–третє, повноцінним виховуюче навчання може бути завдяки ролі й місцю вчителя. Денис Коренець був глибоко переконаний, що учитель навіть проти своєї волі впливає позитивно або негативно на учня. У цьому аспекті провідною його думкою є така: як під час навчального процесу, так і в позаурочний час учитель усією своєю діяльністю повинен формувати й розвивати найкращі духовні якості дитини: доброчесність, совість, повагу до старших, милосердя та ін.

Сам Денис Коренець був взірцем учителя, що підтверджують архівні матеріали, різноманітна історико–педагогічна література, спогади його учнів. До прикладу, М. Терлецький, характеризуючи свого вчителя, писав: «В педагогіці і в школі найважливішим виховним чинником є особистість вчителя. Якщо учитель є людиною високоартісного характеру, якщо не обмежується лише працею в школі, але є повновартісним членом свого суспільства, то це має надзвичайно великий вплив на учнів, а його приклад є найкращим життєвим прикладом і дороговказом. Таким вчителем був Д. Коренець» [3, с. 16].

Вчитель цієї школи І. Витанович згадує: «Директор Д. Коренець не любив бюрократичних формальностей... Зате дуже любив своїх учнів і ніхто не міг зробити йому більшої приємності, як похвалити його учнів, що вибивалися на передові місця в кооперативних підприємствах... Денис Коренець був добрим вихователем, вмів добирати собі співробітників і виховувати молодих. Як директор школи був для учителів добрим другом, а ніколи наставником» [3, с. 36].

Педагогічна спадщина Дениса Коренця багата ідеями про розбудову українського економічного шкільництва, цінними думками, практичними порадами щодо загальної та фахової освіти. Однак за умов відсутності державності, політичного та економічного гноблення українського народу, руйни часів першої світової війни і в подальшому, у першій половині ХХ століття, не могли бути повністю реалізовані педагогічні ідеї Д. Коренця щодо формування змісту національної економічної освіти та запровадження ступеневої системи фахової освіти.

У нових соціально–економічних умовах незалежної України, коли відбувається процес встановлення ринкових відносин, провідні ідеї педагогічної спадщини Дениса Коренця можуть бути використані з метою удосконалення змісту, форм і методів економічної освіти; формування цілісної системи науково–методичного забезпечення та удосконалення управління економічними закладами; створення нормативно–правових документів щодо регламентації науково–методичної та навчально–виховної роботи в закладах економічного профілю.

Література

1. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения: В 2–х т. / Ред. перевода и примеч. Г.П. Вейсберга. – М., 1940. – Т. 1. – 289 с.
2. Домагайтеся улаштування кооперативів в школах // Господарсько–кооперативний часопис. – 1923. – Ч. 2. – С. 9–12.
3. Качор А. Денис Коренець. Начерк його життя та праці на тлі українського фахового шкільництва і сільсько–господарської кооперації в Західній Україні. – Вінніпег: Видання «Кооперативної Громади», 1955. – 69 с.
4. Коренець Д. 20–ліття нашої торговельно–кооперативної школи (5.X.1911 –5.X.1931) // Кооперативна республіка. – 1931. – Ч. 12. – С. 434–442.
5. Коренець Д. Нові типи торговельних шкіл і їх значіння для нас // Діло. – 1923. – Ч. 7. – С. 6.
6. Коренець Д. Організація торговельно–кооперативного шкільництва // Кооперативна республіка. – 1936. – Ч. 7–8. – С. 104–107.

7. Коренець Д. Помагаймо молоді добути освіту // Рідна школа. – 1937. – Ч. 10. – С. 133.
8. Коренець Д. Реформа фахового шкільництва в Польщі // Кооперативна республіка. – 1934. – Ч. 2. – С. 21–23.
9. Коренець Д. Сумний стан у Журавенщині // Господарсько–кооперативний часопис. – 1934. – Ч. 33. – С. 11.
10. Коренець Д. Торговельно–кооперативне шкільництво в Польщі // Кооперативна республіка. – Львів. – 1931. – Ч. 7–8. – С. 254–262.
11. Коренець Д. Уважливість до праці шкільної молоді // Рідна школа. – 1937. – Ч. 4. – С. 50–51.
12. Коренець Д. Чи ми дійсно відчуваємо потребу фахових шкіл // Господарсько–кооперативний часопис. – 1927. – Ч. 37. – С. 3–4.
13. Коренець Д. Що робити з дітьми // Рідна школа. – 1934. – Ч. 10. – С. 150–151.
14. Павликовський Ю. Становище та завдання інструкторів // Кооперативна республіка. – Львів. – 1937. – Ч. 5. – С. 308.
15. Перший Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів, 1938. – 352 с.
16. Порадник для самоосвітніх гуртків // науково–популярна бібліотека товариства «Просвіта». – Львів: Накладом фонду «Учітеся, брати мої», 1934. – Кн. 1 (14). – 126 с.
17. Смаль–Стоцький С. Буковинська Русь: Культурно–історичний образок. – Чернівці: Руська Рада, 1897. – 293 с.

Резюме

В статтє рассматриваются прогрессивные педагогические идеи Дениса Коренца относительно развития торгово–кооперативного образования на западноукраинских землях XIX – первой половины XX веков, профессиональной ориентации молодежи, актуализируется возможность их использования в современных условиях.

Ключевые слова: прогрессивные педагогические идеи, профессиональная ориентация молодежи, общества, торгово–кооперативное образование, экономическая подготовка специалистов, непрерывное образование.

Summary

In the article the progressive pedagogical ideas of Denys Korenets' are considered in relation to the development of trade –cooperative education in the Western Ukrainian lands of the XIX – the beginning of the XX centuries are researched, , possibility of their use in modern conditions is studied..

Key words: progressive pedagogical ideas, professional orientation of young people, professional orientation of society, economic preparation of specialists, continuous education.

УДК 371.132

Т.П.Кучай

ОСНОВНІ ШЛЯХИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розкриваються основні шляхи реформування вищої освіти в Україні; підходи реформування процесу навчання у ВНЗ та висвітлюються змістові компоненти педагогічної підготовки вчителів.

Ключові слова: вища освіта, шляхи реформування, педагогічна підготовка вчителів.

З перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні [1, 5].

Існуюча в Україні система освіти перебуває в стані, що не задовольняє вимог, які постають перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється передусім у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства; у знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності; у спотворенні цілей та функцій освіти; бюрократизації всіх ланок освітньої системи [1, 5].

Криза освітніх систем вимагає істотних змін в парадигмі освіти, у всіх компонентах навчально-виховного процесу.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні підходів реформування процесу навчання у ВНЗ та науковому обґрунтуванні основних шляхів реформування вищої освіти в Україні.

Система стандартів вищої освіти є нормативною базою функціонування вищої освіти; її структура, є ієрархічною сукупністю взаємозв'язаних стандартів, що встановлюють взаємоузгоджені вимоги до змісту, об'єму і рівня вищої освіти, які визначаються метою освітньої і професійної підготовки на рівнях.

Ми поділяємо думку А. Бамбуркіна, що основним цілеформуючим нормативним документом системи освіти є освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ), яка визначає найменування спеціальності, призначення фахівця, перелік первинних посад, а також спрямованість і морально-ділові якості фахівця, вимоги до його підготовки через перелік умінь і відповідного рівня їх сформованості.

Реформування процесу навчання у ВНЗ прямує на:

- розвиток творчої, рівноправної співпраці і взаємодії викладача і студента;
- реалізацію особово-діяльного підходу до навчання студентів;
- реалізацію змістовно-процесуального підходу до організації навчання;
- реалізацію заданого підходу до організації навчальної роботи студентів;
- реалізацію діалогічного підходу до вузівського процесу;
- індивідуалізацію навчання;
- реалізацію імітаційно-ігрового підходу до організації навчання;
- забезпечення умов для формування готовності студентів до творчої діяльності;
- розвиток творчого потенціалу самореалізації особи студентів і викладачів;
- формування позитивної мотивації і ціннісного відношення до професійної діяльності.

Наведені вище підходи реформування процесу навчання у ВНЗ спрямовані, зрештою, на те, щоб включити студентів в активний процес пізнання і впливати на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову і психофізіологічну сфери їх особистості, забезпечуючи тим самим їх професійне зростання.

У системі вищої освіти склалася багаторівнева система, в яку включені навчальні заклади середнього професійного, вищого професійного утворення.

Замість колишньої єдиної і одноманітної школи з'явилися гімназії, ліцеї, коледжі, школи різних профілів і напрямів. Основними вищими навчальними закладами стали переважно університет і академія.

У навчально-виховний процес упроваджуються ефективні технології навчання (наочно-модульна система організації навчального процесу, матеріали Болонської декларації) і контролю знань (модульно-рейтингова система...), змінюється інфраструктура моделей фахівців і змісту навчання.

Перед сучасною освітою стоять глобальні проблеми — розвиток планетарного мислення, виховання людей у дусі світу, демократії і гуманізму, пошани прав людини, пошани і збереження культурних цінностей і традицій інших народів, готовності цивілізований вирішувати загальнолюдські завдання [2, 17-19].

У зв'язку з цим актуальною є розробка і впровадження нових галузей сучасної педагогіки, заснованих на концепції „5Е” яка розроблена нами і представлена на рис. 1.

Реформуванням освіти в Україні займались В.П. Андрущенко, І. А Зязюн, К. В. Корсак, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало, Л.П. Пуховська, М. П Таланчук.

Розглянемо основні шляхи реформування вищої освіти:

– розроблення та впровадження науково-обґрунтованої методики визначення перспективної потреби держави у фахівцях з різним рівнем кваліфікації, визначення обсягів їх підготовки у вищих навчальних закладах;

– аналіз демографічних даних і прогнозування чисельності випускників загальноосвітніх шкіл до 2005 року за регіонами;

– розроблення та впровадження аналітичних, статистичних, імітаційних, ситуаційних моделей прогнозування обсягів підготовки фахівців з урахуванням розвитку галузей господарства та особливостей регіонів України;

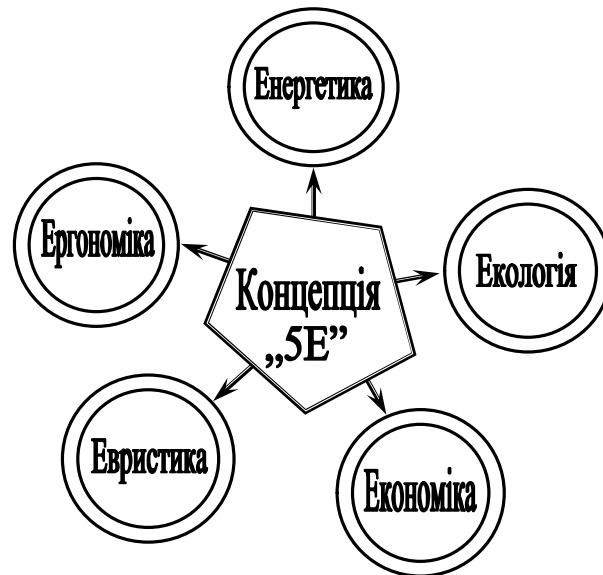


Рис. 1. Розробка і впровадження нових галузей сучасної педагогіки

- поєднання можливостей державної і недержавної системи вищої освіти для підготовки фахівців різних спеціальностей з урахуванням запитів окремих регіонів;
- удосконалення системи комплектування контингенту студентів вищих навчальних закладів;
- визначення напрямів базової вищої освіти та відповідних спеціальностей за кваліфікаційними рівнями, розроблення кваліфікаційних характеристик фахівців з урахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду та за участю замовників;
- оптимізація мережі вищих навчальних закладів на основі наукового аналізу схеми їх розміщення;
- визначення місця і змісту університетської освіти, перетворення університетів у провідні національні освітні, наукові, культурні та методичні центри;
- створення навчально-наукових комплексів (університет, інститут, коледж, технікум, професійне училище тощо), міжнародних університетів у їхньому складі; регіональних і галузевих університетів;
- створення в Україні спільних з іншими державами вищих навчальних закладів; розширення практики обміну педагогічними працівниками з провідними зарубіжними навчальними закладами; використання вищих навчальних закладів інших країн для здобуття вищої освіти громадянами України;
- організація комплексних наукових досліджень з проблем вищої освіти;
- забезпечення міжнародного визнання дипломів вищих навчальних закладів України;
- розроблення "системи діагностики якості освіти та системи тестів для визначення відповідності рівня освіти державним стандартам;
- акредитація вищих навчальних закладів усіх рівнів та форм власності [1, 35-36].

Модернізація підготовки фахівців в університеті спрямована на системне формування творчої особистості і реалізацію у ході навчання різних шляхів розвитку її здібностей. Зусилля усіх підрозділів університету спрямовано на перетворення навчання з когнітивного начала на особистісно орієнтовану основу, на формування компетентного учителя, учителя-оратора, учителя-творця, учителя-патріота. Саме такий учитель, на нашу думку, вирішить завдання удосконалення та модернізації української освіти, саме такий учитель матиме попит як на вітчизняному, так і на світовому ринках праці.

Усе це зумовлює здійснення таких змістових компонентів педагогічної підготовки, особистісно-гуманітарна організація; системне бачення результатів педагогічної діяльності; психолого-педагогічне діагностування; формування рефлексивної і комунікативної культури; оволодіння методикою творчої роботи та інноваційної діяльності; розвиток організаторських здібностей та управління навчально-виховним процесом.

На думку В. Кузя упровадження педагогічно доцільних форм професійної підготовки майбутніх учителів дає змогу залучати студентів університетів до активного контрольованого спілкування, у процесі якого вони виявляють свою сутність, розкривають творчі якості, самореалізуються. Науковець підкреслює, що серед педагогічно доцільних форм професійної підготовки виокремлюємо включення студентів в імітаційні психолого-педагогічні ігри (професійно-ділові, сюжетно-рольові, психотехнічні), що створює ситуації, максимально наближені до реальних умов професійної діяльності майбутніх учителів; студенти набувають досвіду

міжособистісних відносин, розв'язання нестандартних і непередбачених ситуацій; виробляють індивідуальний стиль спілкування з учнями. Впровадження професійних тренінгів та тренінгових вправ створює умови для самопізнання, розвитку психофізичної свободи майбутнього вчителя, для формування його адекватної самооцінки, для розвитку здатності до рефлексії, емпатії, розуміння та аналізу особистісних проявів. Тренінг творчої психотехніки, вправи на розвиток емпатійності, етюдна театралізація, інсценування, інтерпретація тощо дозволяють залучати студентів до активного спілкування, у процесі якого вони набувають професійно важливих комунікативних умінь і навичок. Використання методів активізації творчого мислення («мозкового штурму», синтезу морфологічного аналізу) передбачає конструктивно-творчу діяльність, забезпечує розвиток креативного мислення майбутніх учителів, уяви, фантазії, сприймання, створюють умови для формування практичних умінь розв'язання педагогічних ситуацій [3, 33-35].

Модернізація вищої освіти в Україні є об'єктивною необхідністю, обумовленою безпрецедентним зростанням уваги до неї, розширенням її функцій і ролі в суспільстві.

Демократизація сфери освіти забезпечує більш широкі можливості молоді для вступу до вищих навчальних закладів і більш повного розкриття її здібностей.

Реформування вищої освіти передбачає: перехід до динамічного ступеня системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольнити потреби особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямком відповідно до її здібностей; формування мережі вищих навчальних закладів, за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типом навчальних закладів, формами й термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б потреби кожної людини й держави в цілому; підвищення освітнього й культурного рівня суспільства [4, 3-8].

О. Сухомлинська наголошує: „...гострота проблеми не лише в тому, що сучасне реформування освіти відбувається у глибоко кризовому соціумі, а й тому, що це реформування несе в собі всі компоненти глибокої кризи в самому освітньому просторі України" [5, 2-5].

Отже, криза освітніх систем вимагає істотних змін в парадигмі освіти, у всіх компонентах навчально-виховного процесу. Реформування процесу навчання у ВНЗ спрямовані, зрештою, на те, щоб включити студентів в активний процес пізнання і впливати на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову і психофізіологічну сфери їх особи, забезпечуючи тим самим їх професійне зростання.

Література

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття) / [Відповідальний за випуск Павловський С.С.]. – К.: Райдуга, 1994. – 63 с. С.5
2. Бамбуркин А.П. Тенденции развития системы образования и обучения // Освіта регіону. – 2006. – №1(2). – С.17-19
3. Кузь В. Модель учителя нової генерації // Рідна школа.–2005.–№ 9-10.– С. 33-35.
4. Левківський К. М. Стратегія і перспективи розвитку вищої освіти в Україні // Концептуальні засади модернізації системи освіти в Україні: програма та матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Харків, 1 лют. 2002 р. / М-во освіти і науки України, нар. укр. акад. та ін.– Харків,2002. – С. 3-8.
5. Сухомлинська О.В. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України / О.В.Сухомлинська // Шлях освіти. - 1998. - № 3. – С. 2-5.

Резюме

В статті розкриваються основні пути реформування вищого образования в Украине; подходы реформування процесса учебы во ВНЗ и освещают смысловые компоненты педагогической подготовки учителей.

Ключевые слова: высшее образование, пути реформування, педагогическая подготовка учителей.

Summary

The article tells about basic ways of reformation of higher education in Ukraine; approaches of reformation of process of studies in Higher Educational Establishments and the semantic components of pedagogical teacher training.

Key words: higher education, ways of reformation, pedagogical teacher training.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто систему педагогічних умов використання інформаційних технологій в організації педагогічної проектної діяльності майбутніх учителів трудового навчання, що сприяють підвищенню ефективності навчання студентів. Описано методуку використання інформаційних технологій в педагогічній проектній діяльності, на прикладі навчальних курсів «Теорія і методика трудового навчання» та «Основи науково-педагогічних досліджень».

Ключові слова: педагогічні технології, інформаційні технології, навчальний процес, педагогічна проектна діяльність, педагогічні умови, робоче портфоліо.

У навчальний процес школи входять новітні педагогічні та інформаційні технології, які дозволяють підвищити ефективність навчання за рахунок збільшення творчого компоненту діяльності.

Сучасний учитель повинен володіти новітніми педагогічними технологіями. Серед цих технологій чільне місце посідає метод проектів.

Тому очевидно, що першочерговим завданням підготовки майбутнього вчителя є не тільки засвоєння певних фахових знань, а й формування професійної компетентності, складовою якої є готовність до організації проектної діяльності учнів та використання новітніх інформаційних технологій в навчальному процесі.

Педагогічна проектна діяльність – це діяльність викладача або вчителя, спрямована на обґрунтування цільової ідеї, розробку, створення моделі та реалізацію педагогічного проекту як інноваційної моделі освітньо-виховної системи, орієнтованої на масове використання.

Основними функціями педагогічного проектування є мотиваційна, управлінська, контрольна-корегуюча, координуюча, оцінювальна, комунікативна, прогностична.

Педагогічні вузи широко впроваджують новітні педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у їх доцільному поєднанні: проектний метод, метод портфоліо, кейс-метод.

Важливість застосування проектної діяльності в підготовці учителів трудового навчання ґрунтується на тому, що:

- сучасна шкільна програма з трудового навчання побудована на основі проектного підходу;
- проектна діяльність сприяє розвитку творчості педагога та інтегрує і систематизує знання, отримані при вивченні різних предметів.
- проектна діяльність спрямована не тільки на засвоєння знань, а й на формування комплексу педагогічних умінь.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології дозволяють систематизувати і активізувати навчальну проектну діяльність.

Для підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності необхідна побудова системи навчання, яка орієнтована на становлення готовності до використання проектної діяльності та інформаційних технологій.

Теоретичні основи проектної діяльності обґрунтовані в роботах В.Гузєєва [1], О.Коберника, С.Ящука [4], Є.Мегема [6], Е.Полата [6], Н.Пахомової [11], Є. Муравйова, В.Симоненка [8], Н.Матяш [5], Т.Новікової [9].

Поєднання проектних технологій з інформаційно-комунікаційними відображено в роботах Н.Дементівської, Н.Морзе [3; 7], Н.Голівер [1] Є.Полат [10].

Але систематичних досліджень можливостей комплексного застосування проектних технологій у поєднанні з інформаційними технологіями у підготовці майбутніх учителів трудового навчання не проводилось.

Науковцями встановлено, що ефективне функціонування комп'ютерних технологій навчання можливе, якщо дотримуватися системи дидактичних умов:

- комплексне та систематичне застосування програмно-педагогічних засобів;
- відповідність методів навчання рівню вміння студентів працювати на комп'ютері, рівню майстерності викладачів у використанні комп'ютерних технологій у навчальному процесі;
- мотивація і стимулювання навчальної діяльності студентів з використанням ІКТ;
- розробка інформаційного та методичного забезпечення;
- доступ до мереж.

На основі аналізу літератури та педагогічного досвіду нами були обґрунтовані додаткові умови, які забезпечують успішне використання новітніх інформаційних технологій в організації роботи над проектом, які в подальшому перевірялись в експерименті:

- професіоналізм викладача, знання ним особливостей проектної методики та вміння користуватися ІКТ, усвідомлення широких можливостей розвитку студентів у процесі проектної діяльності;

- мотивація діяльності студентів у роботі над проектом та використання ІКТ;
- оволодіння студентами технологіями проектної діяльності;
- систематичність і послідовність взаємодії викладача зі студентами у виконанні проекту;
- використання результатів проектної діяльності на заняттях;
- створення електронних портфоліо з виконаних завдань.

Експериментальна перевірка ефективності застосування новітніх інформаційних технологій у педагогічній проектній діяльності, проведена нами на базі Глухівського державного педагогічного університету, склалася з декількох етапів.

З метою вивчення ставлення до проектних методик та стану використання інформаційних технологій в педагогічній проектній діяльності нами було проведено опитування студентів і викладачів університету.

У опитуванні взяло участь 150 студентів фізико-технічного факультету. В результаті дослідження встановлено, що 74% студентів залучались до виконання педагогічних проектів. Більшість з них (64 %) вважають, що метод проектів доцільно використовувати у навчанні.

На запитання „Як часто користуєтесь Ви мережею Інтернет для виконання навчальних завдань?” відповіді розподілились таким чином: постійно – 41%, часто – 22%, інколи – 29%, ніколи – 8%. Причому 61% опитуваних мають власні персональні комп’ютери.

На питання «Які комп’ютерні програми Ви використовуєте в процесі навчання?», більшість студентів, назвали продукти, які входять до пакету Microsoft Office (68%), та ін.(32%).

Важливою умовою успішного використання методу проектів є поєднання самостійної роботи студентів у бібліотеці з використанням електронних ресурсів комп’ютерних мереж. На запитання „Чи може, на вашу думку Інтернет замінити бібліотеку?”, відповіді розподілились таким чином: „Так” – 11%, „Частково” – 72%, „Ні” – 17%.

В опитуванні викладачів взяло участь 40 осіб: 16 із стажем роботи більше ніж 10 років, 14 – від 3-х до 10р., 10 – менше 3 років.

На запитання „Чи є на Вашу думку актуальною проблема використання методу проектів в навчанні?”, 73% викладачів відповіли „Так”, 17% - „Тільки в деяких аспектах”, 10% - „Ні”.

На запитання „Чи використовуєте Ви метод проектів в процесі вивчення свого предмету?”, 25% вказали, що використовують часто, 35% - інколи, 5% - рідко і 35% - не використовують.

З опитаних 17% не вміють користуватись на достатньому рівні комп’ютерною технікою.

На запитання „Чи використовуєте Ви електронні навчальні посібники в процесі навчання?”, 10% відповіли, що використовують постійно, 26% - часто, 35% - рідко і 29% не використовують.

На запитання „Чи користуєтесь Ви мережею Інтернет?”, 40% відповіли, що не користуються, 17% - рідко, 23% - часто, 20% - постійно.

Серед причин, які, на думку викладачів, гальмують використання інформаційних технологій у навчанні основними є брак часу (40%) та недостатня кількість комп’ютерів (30%).

Майже половина викладачів (45%) мають комп’ютерну техніку вдома.

На запитання „Чи даєте Ви завдання студентам користуватися інформацією з мережі Інтернет при виконанні навчальних завдань (проектів, рефератів тощо)?”, відповіді розподілились таким чином: „Постійно” – 25%, „Часто” – 15%, „Інколи” – 25%, „Ні” – 35%.

На основі опитування виявлено, що більшість викладачів вважає доцільним використання методу проектів у навчанні, але при цьому третина опитаних не використовує його в процесі викладання свого предмету.

Тому постала необхідність розробки та перевірки технології застосування інформаційних технологій у поєднанні з проектною методикою для вивчення навчальних предметів, які не пов’язані напряму з інформаційними технологіями.

Для проведення експериментальної роботи були обрані навчальні предмети «Теорія і методика трудового навчання» (ТіМТН) і «Основи науково-педагогічних досліджень» (ОНПД), які вивчають студенти на III курсі. Вибір цих дисциплін не випадковий. З метою перевірки ефективності

проектної діяльності з застосуванням ІКТ нами були взяті предмети не інформаційно-технічного, а психолого-педагогічного та методичного циклів.

Курс «Теорія і методика трудового навчання» є визначальною ланкою у підготовці студентів до практичної педагогічної діяльності. Він інтегрує в собі відомості з педагогіки, психології, технічних дисциплін та інших предметів і є основою для проходження педагогічної практики.

Нормативний курс "Основи науково-педагогічних досліджень" вивчається на всіх педагогічних спеціальностях. Його мета полягає у розширенні та поглибленні підготовки фахівця до проведення наукових досліджень, впровадження їх результатів у практику педагогічної роботи.

Використовувати педагогічне проектування в цьому курсі досить проблематично, але саме тому і обрали вказаний предмет, щоб довести, що використання методу проектів та інформаційних технологій можливе і ефективно на заняттях з усіх циклів.

На констатувальному етапі експерименту вирішувалися такі завдання: виявлення рівня знань студентів; визначення можливостей використання новітніх інформаційних технологій; виявлення ставлення студентів до можливого застосування новітніх інформаційних технологій на курсах «ТІМТН» і «ОНПД».

Нами було визначено 5 рівнів уміння використання студентами ІКТ при виконанні індивідуальних завдань: критичний, низький, середній, достатній, високий.

Таблиця 1

Характеристика рівнів використання ІКТ в навчальній діяльності

№	Рівні використання ІКТ в навчальній діяльності	Характеристика
1	Високий рівень	Студент має системні знання, виявляє здатність творчо аргументувати вибір видів індивідуального завдання. Постійно користується для пошуку інформації всесвітньою мережею Інтернет. Використовує різноманітні комп'ютерні програми для навчання. Володіє навичками: швидкого набору тексту, сканування. Ділові та вольові якості на високому рівні.
2	Достатній рівень	Студент самостійно аргументує запропоновані рішення, підходи до використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Проявляє елементи творчості. Користується для пошуку інформації всесвітньою мережею Інтернет. Використовує різноманітні комп'ютерні програми для виконання самостійної роботи. Володіє навичками: набору тексту, сканування.
3	Середній рівень	За допомогою викладача аргументує запропоновані рішення, підходи до використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Проявляє незначні елементи творчості. Періодично користується для пошуку інформації всесвітньою мережею Інтернет. Використовує незначною мірою комп'ютерні програми для навчання. Текст набирає досить повільно.
4	Низький рівень	Студент не бачить важливості та можливостей застосування комп'ютерних технологій у навчанні, майже не користується всесвітньою мережею Інтернет. Майже не використовує комп'ютерні програми для навчання. Дуже повільно набирає текст.
5	Критичний рівень	Студент не користується всесвітньою мережею Інтернет і не використовує комп'ютер для навчання.

Для оцінки рівня готовності студентів до використання ІКТ у навчальному процесі використовувався комплекс діагностичних методів: тести для оцінки рівня знань, результати виконання індивідуальних завдань (аналіз продуктів діяльності) для оцінки рівня умінь, опитування для визначення ставлення.

На формувальному етапі проводились: виявлення поточного рівня знань студентів з курсів, розробка методики використання новітніх інформаційних технологій в педагогічній проектній діяльності, та реалізація її в навчальному процесі.

Зміст курсу методики трудового навчання включає в себе лекційні заняття, виконання лабораторно-практичних і курсових робіт, індивідуальних завдань та проходження педагогічних практик.

Обсяг часу, відведеного за навчальним планом на самостійну та індивідуальну роботу – 64 год.

Для покращення вивчення навчального матеріалу, студентам пропонувалось самостійно вибрати види індивідуальних завдань на ту кількість годин, яку встановлено за навчальним планом на самостійну роботу, але брали до уваги те, що для підготовки до лабораторних і практичних занять теж потрібен час, тому на цей вид самостійної роботи відводилось 34 години.

Таблиця 2

Види індивідуальних завдань для студентів III курсу з «Теорії і методики трудового навчання» для виконання проекту з використанням ІКТ

№	Вид індивідуального завдання	Кількість годин
1	Розробка кросворду для повторення раніше вивченого матеріалу (в електронному вигляді).	4
2	Розробка плану-конспекту уроку з використанням ІКТ.	6
3	Розробка презентації по темі уроку.	4
4	Розробка тестів для перевірки знань учнів з окремої теми.	4
5	Розробка технологічної карти.	4
6	Створення відеоролика вступного інструктажу.	6
7	Розробка тесту для перевірки знань учнів з теми.	4

Кожному студенту на першому занятті визначалась тема уроку, за якою він має виконати педагогічний проект (розробка плану-конспекту уроку, створення презентації для більш ефективного проведення уроку та інші види завдань).

До третього лабораторного заняття студенти повинні розробити тест для перевірки знань учнів з окремої теми шкільного курсу, в якому, в якості варіантів відповідей використовуються як слова так і графічні зображення.

На занятті вони обмінюються розробленими тестовими завданнями, виконують їх, ставлять оцінку за виконане завдання (розроблений тест), здають виконані тести викладачу. Потім оцінюються студенти, що пройшли тестування та перевіряється об'єктивність оцінювання.

На передостанньому занятті студенти подають викладачу компакт-диск на якому збережено усі виконанні індивідуальні завдання. Цей компакт диск являє собою робоче портфоліо.

Програма курсу „Основи науково-педагогічних досліджень” передбачає формування у студентів готовності до дослідницької діяльності, оскільки розуміння суті педагогічного процесу, творче розв'язання нестандартних педагогічних завдань неможливі без оволодіння методикою наукового пошуку, ознайомлення з логікою дослідницького процесу та вміння аналізувати й передбачати розвиток педагогічних явищ і для цього використовувати ІКТ.

Зміст курсу враховує міжпредметні зв'язки дисциплін психолого-педагогічного, природничо-математичного циклів. Зокрема, практична складова передбачає безпосередню роботу над курсовим дослідження з педагогіки чи психології з метою підготовки теоретичних висновків і конкретних практичних рекомендацій.

Матеріал курсу побудований так, що його послідовне вивчення дозволяє не лише засвоювати основні теоретичні положення теми, але й оволодівати практичними дослідницькими вміннями, яких потребує сучасний учитель під час роботи в школі.

Програма підготовки майбутнього вчителя розрахована на 54 академічні години, з них для самостійної та індивідуальної роботи - по 14 годин. Завершується курс захистом індивідуального навчально-дослідницького завдання, яке у експериментальній групі виконувалось з використанням новітніх інформаційних технологій.

Студентам були запропоновані теми досліджень, та рефератів з курсу. Кожен студент також за власним бажанням обирає види індивідуальних навчально-дослідницьких завдань на ту кількість годин яка передбачена за програмою курсу.

Кількість годин, відведених на різні види індивідуальних завдань, наведені в таблиці 3.

Таблиця 3

Індивідуальні навчально-дослідницькі завдання з використанням інформаційних технологій з курсу « ОНПД »

№	Види індивідуального навчально-дослідницьких завдань	Кількість годин, відведених на ІНДЗ
1	Написання реферату за обраною темою.	6
2	Аналіз інтернет-ресурсів с позиції знаходження інформації по індивідуальній темі.	4
3	Розробка опитувальника по індивідуальній темі.	4
4	Розробка Інтернет сторінки за результатами проведеного дослідження.	6
5	Створення презентації за темою реферату.	4
6	Підрахунок статистичних характеристик.	2
7	Підготовка доповіді на конференцію	4

На контрольно-узагальнюючому етапі експерименту здійснювалась аналіз та узагальнення одержаних експериментальних даних, апробація напрацьованого матеріалу в умовах підготовки майбутніх вчителів трудового навчання.

З метою виявлення ефективності запропонованої методики було проведене визначення рівня потреби студентів у використанні інформаційних технологій у навчальному процесі.

Таблиця 4

Динаміка потреби студентів у використанні ІКТ у навчальному процесі

Групи	Високий рівень потреби у використанні ІКТ	
	На початок експерименту	Після експерименту
Експериментальна група (23 особи)	30,4%	78,2%
Контрольна група (20 осіб)	40%	55%

Статистичні дані є свідченням того, що в цілому в студентів усіх групах збільшився рівень потреби у використанні ІКТ у навчальному процесі.

У експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем потреби у користуванні ІКТ до моменту закінчення експерименту зросла на 47,8%, що є значимим показником.

Результати визначення рівня використання студентами ІКТ при виконанні індивідуальних завдань показані в таблиці 5.

Таблиця 5

Рівень використання студентами ІКТ при виконанні індивідуальних завдань на кінець експерименту

№	Рівні використання ІКТ	Контрольна група		Експериментальна група	
		Кількість Студентів	%	Кількість Студентів	%
1	Високий рівень	2	10	6	30
2	Достатній рівень	3	17	4	20
3	Середній рівень	5	28	6	30
4	Низький рівень	6	28	4	20
5	Критичний рівень	3	17	0	0
Усього:		18	100	19	100

Результативність використання майбутніми учителями трудового навчання проектної методики та інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі виявилася в наступних параметрах:

- Збільшився обсягу знань студентів з новітніх інформаційних технологій.
- Розширилися уміння користування мережею Інтернет.
- Сформувалась готовність до здійснення роботи з використання ІКТ в своїй подальшій педагогічній діяльності.
- Виявилась потреба в удосконаленні навичок використання ІКТ.
- Підвищилась активність студентів у виконанні індивідуальних завдань.

Література

1. Голівер Н.О. Комп'ютеризація процесу навчання // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. пр. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип. 16. – С. 78-82.
2. Гузеев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения// Директор школы.- 1995.- № 6.
3. Дементієвська Н.П., Морзе Н.В. Телекомунікаційні проекти. Стан та перспективи// Комп'ютер в школі та сім'ї.- 1999.-, №4.
4. Коберник О.М., Ящук С.М. Методика організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання: Навчально-методичний посібник. – Умань, 2001. – 82 с.
5. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования/ Под ред. В.В. Рубцова. - Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000.
6. Мегем Є. Використання методів навчання в особистісно-орієнтованій проектно-технологічній підготовці// Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – №4. – С. 51-53.
7. Морзе Н.В. Метод навчальних проєктів.- (25 листопада 2006). - Видавництво „Плеяди”. - [PDF document].- <URL: <http://www.pld.org.ua/>> (20 травня 2008).
8. Муравьев Е.М., Симоненко В.Д. Общие основы методики преподавания технологии. - Брянск, 2001.
9. Новикова Т.Д. Проектные технологии на уроках и во внеучебной деятельности// Народное образование.- 2000.- № 8-9.- с.151-157.
10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров/ Полат Е.С. и др. Под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 1999, — 224 с.
11. Пахомова Н. Учебные проекты: методология поиска // Учитель. – 2000. – №1. – с.41-45.

Резюме

В статье рассмотрена система педагогических условий использования информационных технологий в организации педагогической проектной деятельности будущих учителей трудового обучения, которые способствуют повышению эффективности обучения студентов. Описана методика использования информационных технологий в педагогической проектной деятельности на примере учебных курсов «Теория и методика трудового обучения» и «Основы научно-педагогических исследований».

Ключевые слова: педагогические технологии, информационные технологии, учебный процесс, педагогическая проектная деятельность, педагогические условия, рабочее портфолио.

Summary

The article deals with the system of the information technologies usage pedagogical conditions in organizing the future Labour Training teachers pedagogical project activity for rising the students learning efficiency. The methodics of using such technologies on the examples of some subjects is described.

Key words: pedagogical technologies, information technologies, pedagogical conditions, pedagogical project activity.

Відомості про авторів

- Авишенюк Н.М.** – кандидат педагогічних наук, завідувач відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України.
- Артюшкіна Л.М.** – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка.
- Бірюк Л.Я.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної творчості Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Волосевич Т.М.** – аспірант відділу теорії та історії Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
- Гінтерс З.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних дисциплін Львівського інституту банківської справи університету банківської справи НБУ.
- Голюк О.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету.
- Гордієнко В.П.** – аспірант відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України, завідувач кафедри української мови Київського торговельно-економічного коледжу.
- Горелій Р.П.** – магістрант Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Гуманкова О.С.** – старший викладач кафедри методики викладання іноземних мов та прикладної лінгвістики Житомирського державного університету ім. І.Франка.
- Гуменникова Т.Р.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Ізмаїльського державного гуманітарного університету.
- Демченко О.П.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Дмух Н.М.** – викладач кафедри державного управління та педагогічного менеджменту Сумського ОППО.
- Дятленко Т.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Єфремова Г.Л.** – викладач теорії і методики вищої професійної освіти Сумського ОППО.
- Жижек О.А.** – викладач іноземних мов Пірятинської філії ПВНЗ Європейського університету.
- Задорожна-Князницька Л.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Маріупольського державного гуманітарного університету.
- Зінченко В.П.** – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Зосименко О.В.** – викладач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка.
- Зуброва О.А.** – аспірантка кафедри педагогіки і психології Херсонського державного університету.
- Івашина Л.П.** – викладач Сумського ОППО.
- Каліш В.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Клейменова Т.В.** – асистент кафедри української літератури Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Кода С.В.** – старший викладач Сумського ОППО.
- Кожем'якіна І.В.** – старший викладач педагогіки та інноваційних технологій Сумського ОППО.
- Козак Т.Б.** – викладач кафедри німецької мови для зовнішньо-економічної діяльності, аспірант Тернопільського національного педагогічного університету.
- Колесник В.В.** – магістрант фізико-технічного факультету Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Кондратенко Г.П.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету ім. Т.Г.Шевченка.
- Корчевна С.О.** – аспірант Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського.
- Кравець Ю.М.** – асистент кафедри методики викладання української мови та літератури Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Крамаренко Л.Д.** – старший викладач кафедри соціально-гуманітарних наук і українознавства Сумського ОППО.
- Кухарчук Р.П.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики і математики Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

- Кучай Т.П.** – аспірант кафедри теорії та історії педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
- Лабудько С.П.** – методист, завідувач лабораторії інноваційних технологій та сучасного навчального обладнання Сумського ОППО.
- Мантуленко С.В.** – асистент кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету.
- Матковська М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.
- Мегем О.М.** – старший викладач кафедри біології Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Мішедченко В.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної творчості Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Мищенко Н.І.** – викладач кафедри загальної і соціальної педагогіки Ізмаїльського державного гуманітарного університету.
- Непомняця Г.І.** – асистент кафедри теорії та методики початкового навчання Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Огієнко О.І.** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
- Павлюк Р.О.** – аспірант кафедри початкової дошкільної освіти Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка.
- Пінчук Д.М.** – викладач кафедри державного управління та педагогічного менеджменту Сумського ОППО.
- Постригач Н.О.** – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
- Роляк А.О.** – аспірант відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
- Росновський М.Г.** – кандидат с/г наук, доцент, завідувач кафедри механізації та основ с/г виробництва Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Слозанська Г.І.** – аспірант Тернопільського інституту соціальних та інформаційних технологій.
- Сударева Г.Ф.** – викладач Сумського ОППО.
- Сухойваненко О.М.** – старший викладач кафедри машинознавства Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Тихенко Л.В.** – директор Сумського обласного центру позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю.
- Тітаренко С.А.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної педагогіки Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Федоренко Ю.П.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка.
- Фольварочний І.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
- Хлонь Н.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих наук Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Хоменко О.Г.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри машинознавства Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Цюпка В.О.** – асистент кафедри природничих наук Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Зміст

Волосевич Т.М. ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	3
Зуброва О.А. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ–ФІЛОЛОГІВ ЯК ПСИХОЛОГО ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	9
Кравець Ю.М. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ВЧИТЕЛЯ–СЛОВЕСНИКА У МЕТОДИЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ О.Р. МАЗУРКЕВИЧА	14
Артюшкіна Л.М. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ДИТИНИ–СИРОТИ В ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	20
Кондратенко Г.П. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКІВ	24
Задорожна–Княгницька Л.В., Голюк О.А. РОЗРОБКА ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ПРАЦЯХ М.І.ДЕМКОВА.....	29
Сухойваненко О.М. ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ...	33
Кухарчук Р.П. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	38
Корчевна С.О. ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ СПРИЙНЯТТЯ ДУХОВНО–САКРАЛЬНОЇ СИМВОЛІКИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МУЗИКИ.....	41
Демченко О.П. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ СТВОРЕННЯ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ.....	46
Федоренко Ю.П. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	52
Гуманкова О.С. ДИФЕРЕНЦІЙНО–ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – НЕВІД’ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН	56
Непомняща Г.І. ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО–МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	62
Гордієнко В.П. ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ БІРЖОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (В УМОВАХ ВНЗ І–ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ).....	66
Жижко О.А. ОСВІТНЯ ЕТНОГРАФІЯ ЯК ОДНА З ТЕОРІЙ ФОРМУВАННЯ КУРІКУЛУМУ ПРОФЕСІЙНО–ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У МЕКСИЦІ.....	69
Зосименко О.В. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОСОБИСТІСНО–ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	74
Міщенко Н.І. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВНЗ	79
Гуменникова Т.Р. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ДО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ В СВІТЛІ КОНЦЕПЦІЇ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	83
Тігаренко С.А. ПРОФЕСІОГРАМА ВИХОВАТЕЛЯ, ПІДГОТОВЛЕНОГО ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ РУХОВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ.....	88
Павлюк Р.О. ВІРТУАЛЬНА КОМПЕТЕНЦІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	93
Росновський М.Г., Горєлий Р.П. УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО–МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ (НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ОСНОВИ АГРОНОМІЇ»)	97
Мантуленко С.В. ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	102
Матковська М.В. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА МАЙСТЕРНОСТІ І ТВОРЧОСТІ ПЕДАГОГА	105
Тихенко Л.В. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ ПОШУКОВО–ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА БАЗІ МУЗЕЇВ ПРИ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	110
Єфремова Г.Л. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ.....	114

Кожем'якіна І.В. КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОБОВ'ЯЗКОВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ.....	119
Крамаренко Л.Д. ІННОВАЦІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ – ЯК ФАКТОР ЗРОСТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	123
Пінчук Д.М. ОСОБЛИВОСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	127
Івашина Л.П. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	132
Сударева Г.Ф. КОГНІТИВНА СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ СУМЩИНИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	135
Дмух Н.М. СУЧАСНИЙ СТАН ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ДЕРЖАВНО–УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ	140
Лабудько С.П. ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ДО ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	144
Огієнко О.І. СКАНДИНАВСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ.....	147
Фольварочний І.В. МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ, МЕТОДІВ ТА ФОРМ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ НА ОСНОВІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ	152
Постригач Н.О. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ В ГРЕЦІЇ	157
Авшенюк Н.М. КВАЛІФІКАЦІЙНІ СТАНДАРТИ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ: ДОСВІД РОЗРОБКИ ТА ЗАПРОВАДЖЕННЯ.....	161
Роляк А.О. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ДАНІЇ.....	167
Козак Т.Б. КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДРУГОГО СТУПЕНЯ НІМЕЧЧИНИ.....	171
Слозанська Г.І. ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ, МОЛОДДЮ ТА СІМ'ЯМИ В АВСТРАЛІЇ.....	173
Мегем О.М. ВНЕСОК У А. ТЮПИ У РОЗВИТОК МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК З БІОЛОГІЇ.....	177
Кода С.В. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ.....	183
Клейменова Т.В. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО–МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ (НА МАТЕРІАЛІ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У 5–6 КЛАСАХ)	188
Хоменко О.Г. НАВЧАЛЬНО–МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «КОМП'ЮТЕРНА ГРАФІКА» У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВУЗІ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ ДО КРЕДИТНО–МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ.....	193
Дятленко Т.І. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ–СЛОВЕСНИКА ДО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ ЕТНОКУЛЬТУРОЗНАВЧОЇ СПРЯМОВАНОСТІ (У ПРОФІЛЬНИХ ФІЛОЛОГІЧНИХ КЛАСАХ).....	196
Мішедченко В.В. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ДВОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	199
Цюпка В.О., Хлонь Н.В. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРИРОДООХОРОННИХ ПОНЯТЬ ПРИ ВИКЛАДАННІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ БІОЛОГІЇ.....	203
Бірюк Л.Я. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	207
Каліш В.А. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНО–ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ КУРСІВ	218
Гіптерс З.В. РОЛЬ ПЕДАГОГА В ЕКОНОМІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦЯ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТЬ	223
Кучай Т.П. ОСНОВНІ ШЛЯХИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	228
Зінченко В.П., Колесник В.В. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	232

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;
- б) 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: **вичитано, 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 12

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В.П.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Земки О.В.
Дизайн обкладинки Кримова Д.В.

Підп. до друку 12.11.2008. Формат 60×84 1/8. Гарнітура Таймс.
Папір ксероксний. Умов. друк. арк. 28,37. Умов. фарб.–відб. 28,37.
Облік.–вид арк. 25,13. Тираж 120 прим. Замовлення № 1787.

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 966-376-054-0

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

**ББК 74.58
В – 53**