ГЛУХІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ВІСНИК

ГЛУХІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 6

Глухів – 2005

ББК 74.58
В - 53
УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379
Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 6. – Глухів: ГДПУ, 2005. – 214 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);

Семеног Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет);

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).

Затверджено Вченою Радою Глухівського державного педагогічного університету (протокол №3 від 12 грудня 2004 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 966-7763-64-1 **© Глухівський державний педагогічний університет**

УДК 378.147:373.3 **С.О.Нікітчина**

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті розглядаються проблеми структури і змісту педагогічних технологій виховання. Автор виділяє фази змістовно-діяльнісного циклу педагогічних технологій виховання, дає характеристику основним функціям професійної діяльності вчителя-вихователя і робить висновок відносно аналізу досліджень проблеми формування особистості.

Ключові слова: педагогічні технології виховання, педагогічні інновації, педагогічна майстерність, творчість учителя, передовий педагогічний досвід. Оптимізація навчально-виховного процесу, функції професійної діяльності педагога-вихователя.

Одним з найслабших місць підготовки майбутнього педагога є те, що йому дають знання основ наук, тобто знання предмета, який він викладатиме, і майже не дають знань про те, як виховувати, як учити школярів, як бути людиною.

В.О. Сухомлинський

Згідно з народною дидактикою, професія вчителя посідає в суспільстві особливе місце і є матір'ю всіх інших професій. Педагогові людство доручає найдорожче – дітей, своє майбутнє. Саме тому за всіх часів суспільство приділяло особливу увагу підготовці вчительських кадрів, спроможних передавати дитині накопичений досвід людства.

Школа є вагомим фактором становлення особливості в її духовно–ціннісному контексті. Це зумовлено системним впливом означеного фактору на особистість, бо, як відомо, саме школі властива відносна самостійність, цілеспрямованість; до того ж школу як початкову ланку характеризує гнучкість управління і природна стабільність. Потреби розвитку сучасного навчально-виховного процесу вимагають створення нових, інноваційних педагогічних технологій, що враховують зміни в суспільному і духовному житті молоді, необхідність формування гармонійної особистості та оптимізації процесу навчання і виховання. Нові педагогічні технології спрямовуються насамперед на забезпечення умов для самореалізації сутнісних сил у різних видах теоретичної та практичної діяльності, в динамічному житті за нових ринкових умов [2, 73].

Суттєвою ознакою сучасних педагогічних процесів у сфері навчання і виховання є їх технологізація – неухильне дотримання змісту і послідовності етапів впровадження нововведень. Зараз можна говорити про елементи педагогічних технологій, використання яких робить виховний процес ефективним. І.Д. Бех відзначає, що "останнім часом термін "виховна технологія" став широковживаним як у педагогічній науці, так і у виховній практиці. Однак, зміст його на сьогодні ще не має чіткої визначеності. Тому не дивно, що виховну технологію подекуди ототожнюють із тим чи іншим вживанням виховного методу. А то і взагалі вважають введення цього поняття даниною моди" [1, 117]. Противники технологізації виховання вважають, що вона означає виродження педагогічної творчості, призводить до формалізму. Прихильники технологічного підходу у вихованні наводять аргументи на свою користь. Істина, як завжди, - посередині. Вчитель у школі постійно розв'язує нові завдання виховання, налагоджує контакт із учнями, сприяє формуванню у них позитивних якостей, розвитку їх особистості. Організація виховного процесу в школі не можлива без досконалого знання закономірностей та принципів виховання. Тому, на нашу думку, педагогічна технологія у вихованні – це не рецепти й інструктаж про те, як поліпшити виховний процес, це насамперед принципи практичного втілення закономірностей виховання особистості. В цьому випадку "педагогічна технологія" трактується як "сума науково огрунтованих прийомів виховного впливу на людину або групу людей, вплив визначається виховними цілями, виховними обставинами, специфікою ситуативних умов" або як "обґрунтований вибір характеру операційного впливу під час взаємоспілкування вчителя з дітьми, з метою максимального розвитку особистості як суб'єкта" [8, 3].

Час активної розбудови системи національної освіти України, відродження та подальший розвиток духовно-моральної культури, інтелектуального потенціалу українського народу спонукають до пошуків ефективних шляхів виховання нової генерації педагогічних кадрів. Державною національною програмою "Освіта" ("Україна XXI століття") педагогічним працівникам відводиться роль основної рушійної сили відродження та створення якісно нової національної системи освіти. Нинішня практика суспільного і шкільного життя вимагає творчої особистості вчителя, якій властиві високий рівень професіоналізму, національної самосвідомості та громадянського обов'язку,

методологічної та загальної культури, яка володіє інноваційними технологіями організації навчально-виховного процесу.

Діяльність кожного педагога, в якій галузі освіти і виховання він не був би зайнятий, пов'язана з духовною сферою. Від педагога-вихователя залежить майбутнє суспільства. Якусь дефектну деталь можна виправити, переробити. Педагог, який дає фальшиві ціннісні орієнтири своїм вихованцям, завдає неповторної шкоди суспільству, бо "переробити" людину, перевиховати її - справа надзвичайно складна. Адже наші школи, училища, технікуми, ВНЗ продовжують випускати багато невихованих, малоосвічених, а іноді і просто безкультурних людей, а безкультур'я - це демонічна сила, яка може бути причиною багатьох трагедій.

Соціальне значення та гуманістична сутність цієї професії здавна привертали увагу багатьох учених. У працях великого чеського педагога Я.А.Коменського стверджується, що посада вчителя є кращою за всі інші. На думку німецького педагога Дістервега, хороший учитель повинен досконало володіти своїм предметом, любити свою професію й дітей. Справжній учитель твердо й нерухомо втілює свої педагогічні принципи, ніколи не відступає від своїх вимог. Видатний російський педагог К.Д.Ушинський справедливо вважав, що справа вчителя – скромна зовні – є однією з найвеличніших справ людства [7, 49].

Нове слово про вчителя та його основні професійні риси сказали демократи минулого століття. В.Г.Белінський стверджував, що мета виховання – людяність, засіб – любов. Педагогічний гуманізм на його думку, проявляється, коли є потреба приносити користь людям, допомагати дітям рости здоровими духовно й фізично. Великого значення надавав учительській професії М.О.Добролюбов, він пояснював свій вступ до Головного педагогічного інституту “благородною рішучістю присвятити себе служінню вітчизні, а також тим, що “почував у собі і здібність, і бажання, і терпіння – все, що потрібно для цієї важкої справи...”. Цінували учительську професію також М.Г.Чернишевський, О.Г.Герцен, Д.І.Писарєв, М.Вовчок, Л.Українка тощо. Л.М. Толстой вважав, що основні риси народного вчителя - це любов до педагогічної праці, до дітей, а також педагогічна майстерність, або “талант”. Він запропонував ієрархію професіоналізму вчителя: якщо вчитель любить свою справу, то він буде хорошим учителем; якщо вчитель любить дітей, як тато або мати, то він буде кращим, ніж той вчитель, який прочитав усі книги, але не любить ні своєї справи, ні своїх учнів; якщо учитель поєднує у собі любов до справ, і любов до учнів, то він – досконалий учитель.

Цінний внесок у розвиток педагогічної думки на Україні зробили українські письменники, а також викладачі багатьох навчальних закладів. Г.С.Сковорода свого часу боровся проти схоластики та обмеженості мислення частини викладачів. Т.Г.Шевченко з любов’ю писав про високе покликання вчителів, що метою свого життя вважали самовіддане служіння народу. Велику увагу проблемам учителів у школах Галичини приділяв І.Я.Франко; Б.Д.Грінченко, вчителюючи в с. Олексіївка, уклав рукописний український буквар і книгу для читання.

Після революції 1917 року велику просвітянську роль учителя відзначали П.П. Блонський, С.Т. Шацький, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та інші визначні педагоги. Так, П.П. Блонський писав: “Ми не збираємось навчити студента “всьому”, але ми повинні навчити його самоосвіті, навчити його самостійно, на протязі усього майбутнього життя, коли поряд не буде ні лекторів, ні викладачів, вивчити все, що йому потрібно”. Найважливіша ідея, яка на думку С.Т. Шацького повинна усвідомлюватись вчителем, - це еволюція педагогічної справи. “Еволюція роботи та пошук форм, шляхів, методів, зв’язків, причин і наслідків педагогічних явищ тісно пов’язаних між собою одне з другим. Мені здається глибоко ненормально, звичайна консервативність педагогічної діяльності, яка не відповідає духу справи та її сутності. Вона, як і діти, повинна бути живою, дієвою, рухомою, пошуковою, змінюючою одну форму на іншу”. С.Т. Шацький висунув ряд вимог до системи підготовки хорошого вчителя.

Цікаву “технологію” педагогічної майстерності розкривають досвід і твори видатного українського педагога А.С. Макаренка. Він стверджував, що педагогічна майстерність не є притаманною лише талановитим людям. Цій справі потрібно навчати, як і будь-якій іншій. “Майстерність – це те, чого можна домогтися. Будь-який вчитель, що працював більш або менш довго, – майстер, якщо він не ледар. І кожний з вас, молодих педагогів, буде обов’язково майстром, якщо він не залише нашої справи, а наскільки він оволодіє майстерністю, - залежить від особистого натиску” [3, 399]. А.С. Макаренко застерігав, що учні простять своїм вчителям і строгість, і сухість, і навіть прискіпливість, але не простять поганого знання справи. Більш за все цінують вони педагога за майстерність, кваліфікацію, золоті руки, глибоке знання предмета, ясний розум.

Вимогливість і поважливе ставлення до особистості як професійні якості педагога, лежать в основі педагогічного кредо А.С. Макаренка. “Якби хто-небудь запитав, як я можу у короткій формулі

визначити сутність мого педагогічного досвіду, то я б відповів: як найбільше вимог до людини і як найбільше поваги до неї" [3, 399]. У працях А.С. Макаренка відзначені й інші професійні якості вчителя: пунктуальність, повага до точності, самовідданість, чесність, працьовитість, воля, мужність, цілеспрямованість.

Невичерпним джерелом прикладів професійного застосування ділових рис учителя є праці видатного українського ученого-педагога й практика – В.О.Сухомлинського, який також чітко висловив своє педагогічне кредо: "Що найбільш головним було у моєму житті? Без роздумів відповім: любов до дітей" [5, 135]. Для В.О. Сухомлинського щира любов до дітей і справжня педагогічна культура – нерозлучні поняття. У поняття педагогічної культури вчителя В.О. Сухомлинський вкладав дуже глибокий зміст. Перш за все це знання навчального матеріалу, далі – різноманітність методів вивчення дитини, що в свою чергу вимагає знань з психології: "...без міцної психологічної основи немає психологічної культури". Істотною ознакою психологічної культури, за В.О. Сухомлинським, є додержання вчителем норм педагогічної етики, поглиблення гуманістичного аспекту у вихованні школярів. Нарешті, ще одна важлива складова частина педагогічної культури вчителя, недостатній розвиток якої завжди викликав занепокоєння В.О.Сухомлинського, - це мовна або у більш широкому розумінні – комунікативна культура.

Дитина і вчитель – основні суб'єкти шкільної освіти, які взаємодіють на рівні слова, за допомогою слова, через слово. "Слово вчителя – як інструмент впливу на душу вихованця, нічим не замінити. Мистецтво виховання включає, насамперед, мистецтво говорити, звертатись до людського серця. Я твердо переконаний, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчувалися великою бідою, починаються з невміння вчителя говорити з учнями," – стверджував В.О.Сухомлинський [5, 135].

Творчість дитини формується творчістю істинного вчителя, бо саме з постаті учителя, як вважав О.В. Сухомлинський, починається пізнання дитиною світу й людини. Багато духовних багатств треба мати вихователеві, щоб постійне самовиявлення його особистості діяло на учнів як стимул до самовдосконалення. Великий український педагог вірив, що творчість вчителя і учня – це незримі ниточки, які "об'єднують серця".

В.О. Сухомлинський ясно усвідомлював можливості живого слова: "слово – це найточніший різець, здатний доторкнутися до найвищої рисочки людського характеру. Вміти користуватися ним – велике мистецтво. Словом можна створити красу душі, а можна і спотворити її. Тож оволодіваймо цим різцем так, щоб з-під наших рук виходила тільки краса" [4, 167].

Живе, переконуюче слово педагога-вихователя має глибокі корені у світовій культурі. Зокрема, наставники давніх філософських, риторичних, поетичних шкіл Давньої Греції, Давнього Риму виховували високі громадянські почуття в своїх вихованців через виховання почуття високого громадянського обов'язку перед суспільством за передачу могутнього впливу на розум, душу, волю людей в нечисті руки недостойних. Їх моральним постулатом було славнозвісне: "Не зашкодь!" (латинське: Non nocere!).

До сьогоднішнього дня не втратили свого високого значення думки В.О.Сухомлинського про етико-естетичну силу і красу слова вчителя, який повинен досконало володіти багатющими ресурсами рідного слова, впливати на формування свідомості учня не тільки своїм розумом, гарячим серцем, але й усім життям – чистим, благородним, одухотвореним ідеєю "педагогіки серця".

Українська національна педагогічна скарбниця увібрала в себе й таку живописну ідею видатного мислителя, як єдність... В.О. Сухомлинський наполегливо добивався, щоб кожний член його педагогічного колективу був для учнів другом, однодумцем, який серцем відчуває дітей. "Що означає хороший вчитель? Це перш за все людина, яка любить дітей, відчуває радість від спілкування з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати хорошою людиною, уміє дружити з дітьми, приймає близько до серця дитячі радощі й біди, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й сам був дитиною.

Хороший вчитель – це, по-друге, той, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, що він викладає, любить її, знає її горизонт – найновіші відкриття, дослідження, досягнення...

Хороший вчитель – це, по-третє, людина, що знає психологію й педагогіку, розуміє й відчуває, що без знання науки про виховання працювати з дітьми неможливо.

Хороший вчитель – це, по-четверте, людина, яка володіє уміннями, притаманними тій чи іншій трудовій діяльності, майстер своєї справи".

Узагальнений портрет вчителя або сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя-вихователя у теорії педагогічної освіти називають різними термінами: "професіограма особистості вчителя-вихователя", "професійна придатність", "професійна готовність". Зупинимось на першому з

цих термінів. Професіограма учителя-вихователя є свого роду реєстром, що включає сукупність особисто-ділових рис, певний об'єм суспільно-політичних, психолого-педагогічних й спеціальних знань, а також програму педагогічних умінь й навичок, необхідних для виконання вчителем його повсякденних професійних обов'язків. У педагогіці вищої школи вважається загально визнаним, що професійні вимоги до вчителя повинні складатися з трьох основних комплексів: загальногромадянські риси; риси, що визначають специфіку професії вчителя; спеціальні знання, уміння й навички з предмету (спеціальності).

Таким чином, більш детально *основні функції професійної діяльності учителя-вихователя* такі:

1. **Загальнопедагогічні** функції.

1.1.Інформаційні:

- надання учням глибоких і міцних знань, умінь та навичок з основних наук;
- формування у школярів наукового світогляду й загальнолюдської моралі.

1.2. Мобілізаційні:

- уміння зосередити усі фізичні й розумові сили учнів на вирішення навчальних завдань, створити позитивний емоційний настрій;
- формувати й закріплювати уміння й навички навчальної праці, раціонального застосування знань на практиці;
- уміння зосередити увагу учнів, актуалізувати їх мислення, націлити їх почуття й волю на успішне виконання навчальних планів і програм.

1.3. Розвиваюча функція вимагає від учителя:

- глибокого знання психологічних особливостей дітей різного віку;
- умінь і навичок керування розумовою діяльністю учнів, розвитком їх розуму, почуттів та волі у процесі навчання й праці;
- уміння формувати багатогранну й гармонійну особистість демократичного суспільства;
- уміння розвивати пізнавальні інтереси й індивідуальні здібності школярів.

1.4. Орієнтаційні:

- формування соціальних знань і професійної орієнтації з урахуванням вимог суспільства, здібностей, нахилів і можливостей кожного школяра;
- виховання бережливого ставлення до природи.

2. **Загальнотрудові** функції.

2.1. Конструктивна функція складається з:

- конструктивної діяльності (уміння планувати урок, міжпредметні зв'язки, власні педагогічні дослідження);
- уміння прогнозувати дії учнів на уроках і поза школою;
- конструктивно-матеріальна діяльність (планування й обладнання навчальних кабінетів, конструювання й виготовлення приладів і установок, накопичення дидактичних матеріалів);

2.2. Комунікативна функція.

- уміння учителя встановлювати правильні взаємовідносини з учнями;
- учитель не лише навчає й виховує учнів, але й сам особисто дає приклад додержання загальнолюдської моралі, старанного ставлення до справи, виконання даних обіцянок.

2.3. Дослідницька функція – це особливий вид діяльності вчителя, що включає такі компоненти:

- творчий пошук, творче навчання учнів шляхом опрацювання й впровадження у практику більш досконалих методів та прийомів, засобів та форм навчання й виховання учнів;
- науковий аналіз й узагальнення свого педагогічного досвіду;
- дослідницька діяльність на шляху подальшого удосконалення навчально-виховного процесу. Дослідницька діяльність неможлива без сміливого експерименту, педагогічного ризику, активного пошуку й відстоювання істини.

2.4. Організаторська функція передбачає здійснення на практиці всього того, що було задумано й опрацьовано під час підготовки до занять і навчально-виховних заходів. Організаторська діяльність вчителя поділяється на:

- організацію повідомлення навчального матеріалу;
- організацію своєї поведінки у процесі педагогічної діяльності;

- організацію учнів відповідно до мети й завдань навчально-виховного процесу.

Професійна діяльність учителя-вихователя вимагає наявності певних *соціально-психологічних рис і властивостей його характеру*. Серед них основні такі:

1. Загальногромадянські риси:
   - широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань;
   - громадська активність і цілеспрямованість;
   - патріотизм і добре ставлення до представників інших національностей та країн;
   - гуманізм, високий рівень свідомості;
   - оптимізм (віра в людей, у свої сили й можливості);
   - любов до праці.
2. Морально-педагогічні якості:
   - висока моральна зрілість, справедливість й об'єктивність;
   - педагогічне спрямування наукової ерудиції, високий рівень загальної культури;
   - високий рівень моральних стосунків з людьми;
   - акуратність, охайність;
   - чесність, дисциплінованість, вимогливість;
   - уміння спілкуватися з людьми.
3. Педагогічні якості:
   - педагогічна спостережливість;
   - педагогічна уява;
   - педагогічний такт;
   - педагогічна інтуїція;
   - володіння педагогічною технікою;
   - професійна працездатність.
4. Соціально-перцептивні якості:
   - високий рівень соціального сприйняття й спостереження дійсності;
   - активна інтелектуальна діяльність (систематизація й узагальнення соціального досвіду);
   - швидкість орієнтації у педагогічних ситуаціях;
   - висока культура мовлення (фонетична чіткість, експресія, емоційність, змістовність і виразність мовлення);
   - володіння мімікою, тоном голосу, рухами, жестами.
5. Індивідуально-психологічні особливості:
   - висока пізнавальна зацікавленість, любов до дітей й потреба працювати з ними;
   - твердість характеру, витримка й самоовладання;
   - самостійність і діловитість у вирішенні життєво важливих задач.
6. Психолого-педагогічні здібності:
   - адекватність сприйняття дитини й уважність до неї;
   - прогнозування шляхів формування особистості школяра;
   - здатність передбачити можливі результати;
   - виховний вплив на колектив й особистість.

Аналіз досліджень проблеми особистості показує, що всі основні риси особистості тісно пов'язані між собою, але провідна роль належить світогляду й спрямованості особистості, її мотивам, що визначають поведінку й діяльність людини – це дозволяє серед рис і характеристик учителя-вихователя визнати провідними соціально-моральну, професійно-педагогічну й пізнавальну спрямованість [1, 204].

Таким чином, майбутній вчитель повинен пам'ятати, що навчати й виховувати школярів може лише той вчитель, який є хорошим фахівцем, майстром своєї справи й особистістю.

А для цього, як відзначав В.О. Сухомлинський в довідці про роботу програмно-методичного управління Міністерства освіти УРСР з підвищення ідейно-теоретичного, загальноосвітнього та фахового рівня вчителів і керівних педагогічних кадрів, треба обставити викладання педагогіки так, щоб ця наука вчила майбутніх педагогів, як виховувати: як знаходити той духовний контакт вихователя з вихованцями, без якого немислима школа; як утверджувати емоційні стимули в діяльності школярів (тобто: як добитися того, щоб учневі хотілося бути кращим, ніж він є). Все це поки що залишається білими плямами в педагогіці.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: УЗМН, 1988. – 209 с.
2. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997. – С.149.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т.// М.: Педагогика, 1984. – Т. 4: Некоторые выводы из моего педагогического опыта. – С. 399.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5т. – К.: Рад. школа, 1975. Т.1. – С. 654.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. Т.3. – С. 135
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. Т.5. – С.150
7. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні/Вибрані педагогічні твори: У двох томах. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.1. – С.43-103.
8. Шуркова Н.Є. Педагогическая технология (педагогическое воздействия школьников). - М., 1992. – С.3

Резюме

В статье освещены проблемы структуры и содержания педагогических технологий воспитания. Автор выделяет фазы содержательно-деятельностного цикла педагогических технологий воспитания, дает характеристику основным функциям профессиональной деятельности учителя-воспитателя и заключение относительно анализа исследований проблемы формирования личности.

Ключевые слова: педагогические технологии воспитания, педагогические инновации, педагогическое мастерство, творчество учителя, передовой педагогический опыт, оптимизация учебно-воспитательного процесса, функции профессиональной деятельности педагога-воспитателя.

Summary

In this article are shown a problems structure and maintenance pedagogical technology of education. The author is shown a phase huping-occupation pedagogical technology of education, and give a description a main function a profechinal work of the teacher and inference to the analysis the problem a basis of the personality.

Key words: pedagogical technology of education; pedagogical innovation; pedagogical shill; creation of the teacher; foremost a pedagogical experience; function a profechinal work of the teacher.

УДК 811.111’271.12 **Р.О.Гришкова**

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Статтю присвячено аналізу сучасних технологій формування іншомовної соціокультурної компетенції майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей. Теоретично обгрунтовано та описано запропоновану автором компаративну технологію формування соціокультурної компетенції з іноземної мови.

Ключові слова: сучасні технології, іншомовна соціокультурна компетенція, компаративна технологія, процес навчання іноземній мові у вищій школі.

Останніми роками вивчення іноземних мов (ІМ) зазнало докорінних змін під впливом позитивних зрушень у соціальній, політичній та економічній сферах життя сучасної України. З огляду на визначені “Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті” стратегічні завдання державної освітньої політики, які передбачають вихід вітчизняної системи вищої освіти на ринок європейських освітніх послуг та поглиблення міжнародної співпраці, на передній план висуваються проблеми підвищення якості іншомовної освіти, без чого неможливо інтегруватись у світове співтовариство. Низка заходів, що були запроваджені в навчальний процес вищої школи (збільшення кількості аудиторних годин для вивчення ІМ, звернення до загальноєвропейських Рекомендацій Ради Європи щодо рівнів володіння ІМ і, вивчення другої ІМ за вибором студента,

створення нової Програми з англійської мови для професійного спілкування), сприяли переосмисленню мети вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах нефілологічного спрямування, формуванню позитивного ставлення студентів до оволодіння засобами іншомовного спілкування та зміні особистісної мотивації до опанування ІМ.

Водночас процес зростання інтересу до вивчення ІМ супроводжується невирішеною проблемою формування соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей, яка визначається спеціалістами (Бех П.О., Биркун Л.В., Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В. та ін.) як уміння вибрати потрібний рівень мовного етикету, доречний у конкретній ситуації спілкування, у залежності від соціального статусу співрозмовника. Це володіння способами дешифрування соціального коду партнера для визначення ступеня довіри до нього чи потенційного ризику. Це також знання ідіоматики, конкретного професійного середовища і здатність позначити власну приналежність до визначеної соціальної й фахової групи засобами комунікації.

Питання формування соціокультурної компетенції (СКК) студентів філологічних спеціальностей досліджувались С.Ю.Ніколаєвою (сучасні технології навчання іншомовного спілкування), Л.В.Калініною, Т.І.Олійник, Л.Ф.Рудаковою, Н.К.Скляренко, І.Г.Тараненко. У дослідженні В.М.Топалової висвітлено питання формування СКК студентів технічних спеціальностей; у роботах О.Б.Тарнопольського, С.П.Кожушко, П.Ю.Мельник, Л.І.Морської йдеться про соціокультурні знання для бізнесу. Вирішення ж проблем формування іншомовної СКК студентів нефілологічних спеціальностей (майбутніх екологів, економістів, політологів, соціальних працівників, правознавців) потребує окремого дослідження, створення й ефективного використання сучасних технологій навчання іноземних мов.

Метою даної статті є аналіз сучасних технологій навчання іноземних мов студентів вищих навчальних закладів нефілологічного спрямування та теоретичне обгрунтування запропонованої нами компаративної технології формування іншомовної СКК студентів нефілологічних спеціальностей.

Завданнями статті передбачено:

- проаналізувати існуючі технології навчання іноземних мов студентів нефілологічних спеціальностей;
- теоретично обгрунтувати та описати розроблену нами компаративну технологію формування іншомовної соціокультурної компетенції.

Поняття ”технологія” навчання іноземних мов з’явилось у вітчизняній методиці в 70-х роках минулого століття як альтернатива розведення понять “метод” та “підхід”. У зарубіжній методиці відрізняють поняття “approach” (підхід) та “method” (метод, спосіб), але надають їм зовсім іншого значення. “Підхід” в розумінні вітчизняних методистів передбачає не тільки те, як учити (метод), а й для чого вчити (мету) та чого вчити (зміст). Технологія визначається Г.В.Роговою як “система всіх практичних прийомів, які використовуються в аудиторії, та практичних методичних положень, що покладені в їх основу”[1]. Існує й інше визначення цього поняття, наведене П.І.Сердюковим: “використання інформаційних, насамперед комп’ютерних, технологій у навчанні іноземних мов”[2]. О.Б.Тарнопольський та С.П.Кожушко розуміють “технологію” як практику навчання, тобто практичні способи і прийоми досягнення мети й завдань навчання, розглядаючи “метод” як комплекс теоретичних положень або принципів, на основі яких може будуватись навчальний процес: це теоретична база того, “як учити”[3].

Детальний поелементний аналіз багатьма вченими (В.П.Безпалько, Ф.А.Фрадкін, А.Г.Молибог, Н.Ф.Тализіна, Такаші Сакамото, Сєриков В.В., Подмазін С.І., Якиманська І.С.) показує докорінні відмінності між технологією та методикою навчання конкретного предмета. Вони полягають у тому, що технологія навчання, на відміну від методики, містить у собі гарантований мінімальний рівень навченості, обов'язкове врахування соціально-економічного фактора, що включає, з одного боку, сувору витрату часу і професійну майстерність викладача, а з іншого – облік витрачених засобів. Нові технології навчання передбачають відмову від готових, стандартних шляхів вирішення проблем, а, навпаки, викладання навчальних дисциплін у формі “пояснення – пошуку”, звернення до особистості студентів, урахування їх вікових та статевих особливостей, життєвого досвіду.

Аналіз існуючих технологій навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей свідчить, що представники російської методичної школи навчання іноземних мов В.В.Сафонова [4] та П.В.Сисоєв [5] пропонують **контрастивно-порівняльну** технологію формування соціокультурної компетенції з опорою на культурологічний підхід до вивчення іноземної мови. Ця технологія спирається на протиставлення рідної та чужих культур. Сприяючи кращому

засвоєнню навчального матеріалу така технологія, на нашу думку, не позбавлена культуроцентризму, оскільки завжди існує загроза мимовільного переходу від зіставлення мовних засобів вираження національної культури до порівняння самих культур та визначення кращих з них у той час, як всі культури мають рівні права на існування та розвиток.

Вітчизняні вчені О.Б.Тарнопольський та С.П.Кожушко звертаються до технології "**неперервної ділової гри** - *continuous simulation*" [3;100-101]. Відповідно до розробленого ними напряму навчання ділової англійської мови, який у якості головного засобу реалізації провідних принципів вимагає гри в бізнес англійською мовою, вони використовують технологію неперервної ділової гри (*continuous simulation).* Це специфічна організація роботи в курсі навчання ділової англійської мови, коли навчання розгортається як постійне моделювання й відтворення ділової активності на заняттях. Таке моделювання здійснюється в рамках розігрування діяльності уявної фірми чи компанії. Студенти самі придумують її, "засновують", "організують" її роботу й самі "працюють" у ній. Неперервна ділова гра на відміну від традиційних ділових ігор, які зазвичай є окремими епізодами в навчальному процесі, об'єднує цей процес єдиним сюжетом для всієї навчальної й комунікативної діяльності. Єдиний сюжет, що розвивається в такій грі від одного заняття до іншого, єдині персонажі створюють уявний життєвий континуум, в якому студенти оволодівають як діловою англійською мовою, так і бізнесом.

У провідних вітчизняних університетах, оснащених сучасною комп'ютерною технікою, використовуються **креативні інформаційні технології,** які створюють реальні можливості для розвитку творчих здібностей студентів у процесі навчання. З усіх відомих видів креативних технологій (комп'ютерна графіка, мультимедіа, віртуальна реальність тощо) для формування іншомовної соціокультурної компетенції найчастіше використовується **гіпертекст.** Це – текст, наділений асоціативністю, який імітує людську думку. Такі можливості гіпертекста реалізуються через спеціальні зв'язки (links): виділені або підкреслені слова, фрази, які відкривають шляхи до певних частин документа або до інших документів, логічно пов'язаних з даним документом [6;15]. Працюючи з гіпертекстом, одним натисканням клавіші користувач переноситься до потрібної йому частини документа чи до нового документа.

Спираючись на наведені визначення поняття "технологія" в навчанні іноземних мов у ході нашого дослідження, яке проводиться з 2001 року на базі Миколаївського державного гуманітарного університету ім.Петра Могили і має на меті визначення педагогічних засад формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей, розроблено власну технологію формування соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі навчання англійської мови.

Розробка будь-якої технології відбувається в рамках певного підходу до навчання, спирається на його основні положення та враховує принципи обраного підходу. В нашому дослідженні ми спирались на конструктивістський (D.H.Jonassen, 1995) підхід, розглядаючи його як найсучасніший підхід до навчання не тільки іноземних мов. Такий підхід стимулює тих, хто вивчає мову, самостійно "конструювати" власні знання, вміння й навички через виконання діяльності, яка відтворює або моделює позамовну дійсність, заради якої вивчається мова.

У ході нашого дослідження в експериментальних групах формування соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей здійснюється не тільки шляхом вивчення країнознавчих матеріалів, але й звичаїв, традицій, вірувань, цінностей, стилів життя, моральних пріоритетів та норм комунікативної поведінки народів англомовних країн. У процесі навчання англійської мови студенти під керівництвом викладача постійно звертаються до реалій власного життя в Україні, порівнюючи та зіставляючи риси національного характеру, систему пріоритетів, моральні засади, стилі поведінки в нашій країні, Великобританії та США. Оскільки ми постійно звертаємось до порівняння на зразок "у їхній культурі – в нашій культурі", доцільно, на нашу думку, вести мову про запровадження **компаративної технології** формування соціокультурної компетенції студентів у процесі вивчення англійської мови.

Поняття "компаративізм, компаративістика" (від лат. *comparativus* – порівняльний) існують у науковій літературі по відношенню до порівняльної граматики, психології, мовознавства та літературознавства. Радянський енциклопедичний словник наводить таке визначення порівняльно-історичного метода в мовознавстві: "система дослідних прийомів, які використовуються для встановлення спорідненості мов та вивчення розвитку споріднених мов"[7; 621].

Теоретичні засади компаративної технології базуються на дослідженнях у галузі літературознавства, педагогіки, психології та методики навчання іноземних мов. У роботах А.М.Веселовського, В.М.Жирмунського та М.І.Конрада (Росія), Ф.Бальдансперже та П. Ван Тігема

(Франція), В.Фридеріх та Р.Уєллек (США), К.Вайса розглядаються схожість та розбіжності між літературно-художніми явищами різних країн [7;1271]. При цьому схожість може бути викликана близкістю чи однотипністю в суспільному та культурному розвитку різних народів або культурними контактами між ними. Відповідно відрізняють типологічні аналогії (героїчний епос у древніх народів Заходу і Сходу) та соціально-літературні зв'язки і впливи; часом вони взаємодіють.

При розробці компаративної технології формування СКК було вирішено спрямувати зусилля на дотримання всіх необхідних складових будь-якої педагогічної технології: визначення цілей навчання, планування процесу, організація процесу, власне процес навчання, контроль та оцінка результату, аналіз результатів, корекційна робота.

Впровадження компаративної технології в процес формування іншомовної СКК студентів нефілологічних спеціальностей має свою специфіку і тому потребує окремих досліджень. Зміни у структурі міжнародних відносин сприяли переосмисленню мети вивчення іноземних мов, формуванню додаткової мотивації до оволодіння англійською мовою як засобом міжнародного спілкування. Відповідні зміни відбулися і в лінгвістичних та соціально-психологічних концепціях, що лежали в основі навчання англійської мови. Якщо раніше метою лінгвістів було описати правила застосування мовних структур, тобто граматику мови, то завдяки новому зацікавленню іноземними мовами увага перемістилася від дослідження особливостей літературної мови до вивчення мови, що використовується в реальному повсякденному спілкуванні. Згідно з стратегією навчання іноземних мов в Україні комунікативна здатність людини поряд з мовною, мовленнєвою, дискурсивною та стратегічною компетенціями грунтується також на соціокультурній та соціолінгвістичній компетенції: маються на увазі "знання, уміння використовувати у спілкуванні та пізнанні іншомовні соціокультурні і соціолінгвістичні реалії"[8]. Дане положення розповсюджується не тільки на студентів; воно зобов'язує викладачів іноземної мови приділяти більше уваги не заучуванню граматичних правил чи переказу готових текстів підручника, а ознайомленню студентів з реаліями життя, нормами комунікативної поведінки представників нації, мова якої вивчається, що створює підгрунтя для спілкування та сприяє кращому взаєморозумінню.

Виходячи з того, що сучасна концепція іншомовної освіти базується на інтегрованому навчанні мови та культури країн, мова яких вивчається, на діалозі рідної та іноземної культур, та зважаючи на те, що мета такої освіти – навчання мови через культуру, культури через мову, формування *homo moralis:* людини із совістю, що розрізняє добро і зло, має високі стійкі моральні орієнтири, якими вона керується у своїй діяльності [9], необхідно, на нашу думку, формувати у кожного студента соціокультурну компетенцію з іноземної мови у поєднанні з його загальнокультурним розвитком.

У ході нашого дослідження ми переконались, що як навчання іноземної мови взагалі, так і формування в ході цього процесу іншомовної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей має свої особливості.

Спостереження, власна викладацька практика та анкетування студентів нефілологічних спеціальностей дозволяють зробити узагальнення, що специфічними в процесі формування їхньої соціокультурної компетенції в порівнянні зі студентами філологічних чи технічних спеціальностей є такі особливості:

- необхідність постійної підтримки позитивного ставлення до вивчення іноземної мови;
- розвиток культури спілкування спершу рідною, а потім іноземною мовами;
- визнання необхідності вивчення англійської як мови міжнародного спілкування;
- складнощі у запровадженні культурологічного підходу до вивчення мови;
- подолання невпевненості у власних можливостях розуміти іноземну мову на слух та адекватно реагувати на почуте;
- побоювання зробити помилку та бути неправильно зрозумілим;
- наявність негативних стереотипів щодо норм поведінки та загальної характеристики окремих націй.

Водночас підготовка студентів до самостійного життя в умовах ринкових відносин потребує пошуку нових шляхів організації навчально-виховного процесу з огляду на той факт, що наша ментальність та спосіб життя значно відрізняються від європейських стандартів. За даними соціологічних досліджень, у цілому українській людині притаманні 53% працелюбності, 48% непередбачуваності, 18% ліні, 2% акуратності та 2% раціоналізму, а пунктуальність складає лише 1%, не кажучи про те, що основними визначальними рисами європейця є індивідуалізм та прагматизм, в той час, як для нас, українців, характерні чуттєвість та колективізм [10]. З таким вантажем сформованої роками колективної безвідповідальності, повною відсутністю практицизму та

зневагою до закону нам буде досить тяжко інтегруватись у Європу. Тому запровадження компаративної технології формування СКК студентів нефілологічних спеціальностей ставить за мету не тільки ознайомлення з західними чи американськими стилями життя, сприяння визнанню права на існування інших віросповідань, життєвих цінностей та пріоритетів. Практичною метою компаративної технології поряд з моделюванням мовної діяльності іноземною мовою є також виховання у студентів раціоналізму, акуратності у веденні справ, практицизму та поваги до верховенства закону.

З наданням переваги компаративній технології формування ССК змінюються також і види роботи на заняттях: перавага надається роботі в малих групах, дискусії, мозковій атаці, кейс-методу, симуляції, презентації, інсценізації, управлінсько-рольовим та діловим іграм. Ми пропонуємо взяти за основу аутентичні тексти, представлені не тільки уривками з художніх творів, а й газетними статтями, рекламними оголошеннями, репортажами з місця подій тощо, розробити дискусійні питання за їх змістом, визначити теми для обговорення таким чином, щоб вони були пов'язані з побутом, дозвіллям, сімейним життям, цінностями та звичками народу, мова якого вивчається. Особливої уваги заслуговує, на нашу думку, так звана молодіжна субкультура, оскільки її елементи викликають постійну зацікавленість у студентської аудиторії. Плідною є робота з прислів'ями, ідіомами, сталими виразами, оскільки вони відображають менталітет та духовні й моральні цінності народу, що їх створив. Як показала практика, ефективними в плані формування соціокультурної компетенції студентів є також інтерв'ю, case study, пошук додаткової інформації, написання листів та есе.

Наведемо приклади використання компаративної технології в навчально-виховному процесі. Вивчаючи такі теми як "Їжа", "Одяг", "Житло", "Національні свята", "Засоби масової інформації", "Цінності та вірування", "Транспорт", "Подружнє життя та виховання дітей", "Ставлення до роботи" англійців та американців, студенти постійно звертаються до реалій власного життя в Україні, порівнюючи та зіставляючи риси національного характеру, систему пріоритетів, моральні засади, стилі поведінки в нашій країні, Великобританії та США.

Для апробації компаративної технології та якості засвоєння навчального матеріалу автором було видано навчально-методичний посібник "English-Speaking Countries in Close-up", який починається текстами, що дають загальну характеристику англійців та американців як нації, зважаючи на найбільш поширені риси національного характеру. Посібник складається з двох частин: перша присвячена Великобританії, друга – Сполученим Штатам Америки. Тематика розмовних тем I та II частин майже ідентична, що дає змогу використовувати навчальний матеріал, порівнюючи стилі життя, пріоритети та норми комунікативної поведінки англійців та американців. Водночас, за задумом автора, відбувається співставлення моральних цінностей, стилів життя та етичних норм народів цих англомовних країн та українців. Таке порівняння й співставлення має на меті не визначення, яка нація краще, а становлення національної самосвідомості кожного студента через визнання своєї приналежності до відповідної нації, порушення стереотипів, які десятиріччями складались у нашій свідомості щодо американців, англійців та й нас самих.

Оскільки запропонована нами компаративна технологія формування іншомовної СКК студентів нефілологічних спеціальностей створює умови для безпосереднього включення в життєвий процес та базується на спільній діяльності студента й викладача у формі діалогу, міжособистісних взаємодій та інтенсивного занурення в предмет, її з повним правом можна віднести до інноваційних технологій навчання іноземної мови. Результати використання компаративної технології свідчать про такі характеристики, які мають суттєвий характер та супроводжуються змінами як у навчальній діяльності, так і в стилі мислення студентів.

Результати поточного контролю (I триместр 2004-05 навч.р.) рівня сформованості СКК студентів-політологів III курсу МДГУ ім. Петра Могили, які вивчають англійську мову за професійним спрямуванням, свідчать, що 83% з них свідомо й вільно використовують отримані знання в ситуаціях, які моделюють їх майбутню професійну діяльність. 91% студентів продемонстрували здатність включатись у нові ситуації спілкування та функціонувати на новому мовленнєвому матеріалі, що свідчить про гнучкість сформованої навички використання соціокультурних знань. Стосовно автоматизованості навичок вживання соціокультурних термінів треба відмітити, що тільки 34% студентів справились з завданням за визначений час. Очевидно, необхідно внести корективи в регламент виконання завдань. Перевірка стійкості використання соціокультурних знань запланована на III триместр, коли завершиться вивчення курсу. В той же час, написання комплексних контрольних робіт (ККР) студентами IV курсу факультету правознавства свідчить, що 72-80% студентів продемонстрували свідомість і гнучкість навичок використання

соціокультурних знань. Стійкість отриманих на заняттях з англійської мови соціокультурних знань складає 89%, тоді як автоматизованість навичок вживання соціокультурних термінів лише 29%. Ці дані значно відрізняються від результатів, отриманих у попередні роки, коли формування іншомовної СКК не виділялось як окрема мета у навчанні іноземної мови.

Отримані в результаті проведеного контролю дані дають підстави для корекції плану занять та подальшого удосконалення навчально-виховного процесу, що й передбачено алгоритмом впровадженням компаративної технології.

Отже, постійне порівняння існуючих реалій за рубриками: у їхній культурі – у нашій культурі, тобто використання компаративної технології, дає змогу кожному студентові відчути себе часткою свого народу, носієм певної культури, і, таким чином, сприяє вихованню патріотизма й толерантності до представників інших культур. Водночас, завдяки впровадженню компаративної технології у студентів нефілологічних спеціальностей формується стійке позитивне ставлення до представників інших націй-носіїв мови та вивчення самої іноземної мови. Форми роботи на заняттях, особливо робота в малих групах та командах, сприяють виявленню особистісного ставлення студента до навчального матеріалу соціокультурного спрямування, формуванню загальних навичок спілкування: поваги до співрозмовника, аргументації висловлювання, вмінню відстоювати власну точку зору. Загалом, спостереження за студентами експериментальних груп дає підстави стверджувати, шо впродовж вивчення навчального матеріалу соціокультурного спрямування покращуються не тільки знання іноземної мови, але й відбуваються значні позитивні зміни особистісних якостей студентів: формуються навички співпраці у групах, виявляються лідерські здібності, підвищується відповідальність за виконання дорученої справи, розвиваються уміння приймати рішення.

Література

1. Рогова Г.В. Технология обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе.-1976.-№2.-С.74-80.
2. Сердюков П.И. Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий: Дисс….докт. пед.наук.- Киев, 1997.-349 с.
3. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения // К.: Ленвит, 2004.-192 с.
4. Сафонова В.В.Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций.- Воронеж: Истоки, 1996.-168 с.
5. Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка.- Дисс…. канд.пед.наук.-Тамбов, 1999.-198 с.
6. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі.- Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2002.-116 с.
7. Советский энциклопедический словарь.-.М.: Советская энциклопедия, 1982.
8. Крючков Г.В. Стратегія навчання іноземних мов в Україні // Іноземні мови в навчальних закладах // К.: Педагогічна преса.- №1-2, 2002.–192 с.
9. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур.- Липецк: ЛГПИ – РЦИО.- 2000.-216 с.
10.Гуревич А. Хотим в Европу! // Зеркало недели. – 1999. - №20.

Резюме

Статья посвящена анализу современных технологий формирования иноязычной социокультурной компетенции будущих специалистов нефилологического профиля. Теоретически обоснована и описана предложенная автором компаративная технология формирования социокультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: современные технологии, иноязычная социокультурная компетенциия, компаративная технология, процесс обучения иностранному языку в высшей школе.

Summary

The article is devoted to the analysis of modern technologies of forming sociocultural competence in foreign languages of students of non-philological specialities. Suggested by the author comparative technology of forming sociocultural competence in the process of teaching a foreign language is theoretically grounded and described.

Key-words: modern technologies, sociocultural competence in foreign languages, comparative technology, process of teaching a foreign language in high school.

УДК 159.9.072:37.048.4 **Н.І.Литвинова**

ТЕХНОЛОГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті висвітлюється технологія визначення в учнівської молоді професійної спрямованості щодо педагогічної діяльності, надаються конкретні поради діагностики даного феномену

Ключові слова: технологія, професійна направленість, діагностика, педагогічна діяльність, майбутній спеціаліст педагогічного профіля.

Інтеграція в світове економічне співробітництво викликають необхідність впровадження нової парадигми професійної освіти, спрямованої на забезпечення вільного вибору майбутньої професії та якісного професійного розвитку особистості майбутнього фахівця педагогічного профілю. Безумовно це потребує докорінної реформи існуючої системи освіти, а саме: виховання у більшості педагогів нового типу мислення, нової системи цінностей та інтересів, готового до нестандартного розв'язання щоденних проблем, які виникають у педагогічної діяльності. Причому, орієнтація на особистість – головна умова функціонування всіх ланок системи освіти, основний системоутворюючий фактор, який надає інтегративних якостей, цілісності, послідовності, мобільності та динамічності, прогнозуючої спрямованості та адаптованості (І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, В.О.Моляко, Н.Г.Ничкало, В.О.Радкевич, В.В.Рибалка, С.А.Сисоєва та ін.). Провідним орієнтиром у цьому є обов'язкове врахування ціннісних орієнтацій особистості, її мотивів, інтересів, індивідуальних особливостей. Саме ці складові й визначають напрямок професійної спрямованості особистості.

За наслідками досліджень вчених ступінь відповідності особистості професії виступає однією з головних передумов високої професійної майстерності фахівця, досягнення відповідних успіхів у процесі професійної діяльності (В.О.Моляко, В.В.Рибалка, П.С.Перепелиця, В.В.Чебишева та ін.). І саме професійну спрямованість можна розглядати як відображення в психологічній структурі особистості суттєвих сторін і особливостей професійної діяльності. Вона, наприклад, може проявлятися в активізації інтересів суб'єкта до окремих явищ, процесів, фактів, які мають відношення до тієї або іншої професії (Б.Г.Ананьєв, Давлетшин, А.Г.Ковальов, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубінштейн, Г.І.Щукина).

У зв'язку з цим дуже важливо своєчасно визначити рівень розвитку в майбутніх педагогів ведучих складових професійної спрямованості до педагогічної діяльності, що в подальшому дозволить визначити ступінь придатності особистості до професії вчителя.

Як доведено в ряді досліджень, становлення професійної спрямованості особистості – це тривалий процес, якій здійснюється на протягом її життя (К.А.Абульханова-Славська, К.К.Платонов), спрямовується внутрішніми факторами, які сприяють її розвитку (Г.С.Костюк, Є.А.Климов, Л.Л.Кондратьєва, Н.А.Побірченко) і відповідає її інтересам, схильностям, здібностям, мотивам (А.Є.Голомшток, С.П.Крягдже, Б.О.Федорішин), творчим можливостям особистості (В.О.Моляко, В.В.Рибалка). Саме орієнтований пошук „базової основи" вибору, з одного боку, та пошук на базі отримання критеріїв – з іншого (О.І.Вітковська), формують собою систему „внутрішніх координат" особистості (Г.С.Костюк, В.О.Моляко, К.К.Платонов), в межах якої розгортається динамічний процес здійснення виборів і прийняття рішень щодо майбутньої сфери діяльності. Тому врахування головних закономірностей становлення та розвитку професійної спрямованості особистості з опорою на вищезазначені положення дозволить, визначити не лише психологічні чинники, які сприяють оптимізації процесу становлення її в студентської молоді, а й накреслити шляхи щодо подальшого ії розвитку.

Для вирішення питання про психологічні детермінанти розвитку вищезазначеного феномена необхідно, насамперед, визначити змістовну сутність феномену „професійна спрямованість". Виходячи з аналізу наукових джерел нам вдалося встановити, що професійна спрямованість – це складне психологічне утворення, яке впливає на вибір професії і є тією дійовою силою, яка збуджує особистість до пошуку виду діяльності, в якому найбільш повно втілюються її творчі можливості, реалізуються інтереси та нахили, ідеали, духовні потяги та потреби (Л.І.Божович, Л.Л.Кондратьєва, К.К.Платонов та ін.).

Отже, більшість вчених визначають її як складне психологічне явище, яке характеризує психологічну готовність учня до вибору напрямку своєї майбутньої професійної діяльності

(В.О.Моляко, В.В.Рибалка, Б.О.Федорішин); як систему стійко домінуючих мотивів його поведінки (Л.І.Божович); як складну конфігурацію мотиваційних ліній діяльності особистості (О.М.Леонтьєв). Більшість фахівців з прикладної психології схильні описувати категорію спрямованості через сукупність домінуючих у індивіда психологічних властивостей, які реалізуються у його професійній, суспільно-політичної та побутових сферах (А.Маслоу), тобто проявляється вона як потяг до певної професії, як бажання займатися певним видом діяльності, як інтереси, схильності до певного типу занять, як ідеали, що формують мотиви вибору певної сфери діяльності.

Слід зазначити, що кожне з вищезазначених змістовних характеристик професійної спрямованості правомірно. Однак „ядром" її, як вважає більшість дослідників, є мотиви та професійні інтереси. Виходячи з вищезазначеного, загострення уваги на діагностуванні вищевказаних компонентів професійної спрямованості особистості дозволить скласти орієнтований профіль рівня розвитку професійної спрямованості особистості. Все це в майбутньому служитиме основою при розробці конкретних порад щодо підвищення її розвитку на більш високий рівень.

Таким чином, психологічні детермінанти професійної спрямованості - це складний мотиваційний комплекс, який включає як усвідомлені, так і неусвідомлені мотиви вибору професії, котрі проявляються у прагненнях, намірах, інтересах, спонуканнях, очікуваннях, схильностях, можливостях задовольнити свої творчі потенції тощо в майбутній сфері діяльності. При цьому, концентрованим проявом "мотиваційного фокусу" досліджуваного феномену виступає професійна придатність, яка в подальшому визначає правильний вибір педагогічної діяльності, з одного боку, а з іншого – психометрично діагностується відповідно до вимог професії, індивідуально-психологічних можливостей, інтересів, схильностей тощо. Саме така методологія визначення психологічних детермінант професійної спрямованості особистості на педагогічну діяльність поєднує аналіз як внутрішніх, так і зовнішніх умов її становлення та розвитку, сприяє підвищенню рівня комплексності діагностики її провідних складових (мотивів, інтересів, індивідуально-психологічних особливостей), які визначають, як відомо, вибір у майбутньому професії педагога.

Отже, психологічні детермінанти, що впливають на розвиток професійної спрямованості мають чітко виражені ознаки. Тому своєчасне розпізнання цих ознак, а також узгодженість дій при здійсненні роботи в даному напрямку дозволить оптимізувати процес професійного самовизначення учнівської молоді, буде сприяти цілеспрямованому розвитку професійної спрямованості, готувати їх до свідомого обрання в майбутньому професії педагога.

У професійній спрямованості до педагогічної діяльності прийнято розрізняти дві сторони, які відображають її змістовну та динамічну характеристики. До першої дослідники відносять повноту та рівень її розвитку (повнота – це наявність мотивів щодо вибору сфери педагогічної діяльності; рівень розвитку – змістовність та глибина професійних інтересів). До другої – її інтенсивність, дійєвість та стійкість.

Слід зазначити, що саме мотиваційний компонент відіграє важливу роль у структурі професійної спрямованості. Мотив стимулює учня до пошуку та засвоєння різнобічної інформації про педагогічну професію, а також до активних дій у ситуації вибору напрямку педагогічної діяльності. Тобто, мотиваційний компонент виступає як психологічна основа цього вибору. Професійний інтерес є також суттєвим компонентом професійної спрямованості, так як він тісно пов'язаний з потребами особистості.

Виходячи з вищезазначеного, а також спираючись на теоретичні надбання вчених, які займалися даною проблемою, розглянемо технологію визначення професійної спрямованості учнівської молоді.

Технологія визначення професійної спрямованості особистості. Для визначення такого складного утворення, яким є професійна спрямованість може бути використаний комплекс методичних прийомів, а саме: методика діагностики професійної спрямованості, яку розробив Б.Басс; орієнтовно-діагностичний опитувальник інтересів "ОДАНІ-2", який був розроблений Б.О.Федоришиним та С.Я.Карпиловською; методика самооцінки схильностей до різних типів професійної діяльності М.Г.Волкова (модифікований варіант диференційно-діагностичного опитувальника Є.А.Климова); методика встановлення інтересів та спрямованості до майбутньої професійної діяльності (опитувальник "Професійних переваг" Б.Басса); тестова методика „Як обрати професію", розроблена співробітниками Інституту професійного самовизначення молоді Російської Академії освіти; методика визначення спонукань, які призводять до вибору професії (опитувальник Л.Н.Лучко "Ваша майбутня професія"); методика написання творів та проведення профконсультаційних бесід (в основу проведення бесід повинні бути покладені методичні поради, які були розроблені О.І.Вітковською, В.Кобченко, В.В.Синявським). Використання цих методик у комплексі, дозволить здобути різнобічну інформацію щодо феномену, який вивчається.

Основними критеріями під час аналізу емпіричного матеріалу повинні виступати: 1) усвідомленість, яка детермінує поведінку суб"єкта; 2) стійка потреба у придбанні тих індивідуально-психологічних особливостей особистості, які визначають в подальшому усвідомлений вибір професії педагога (маються на увазі активно-вольові дії, які спрямовуються на досягнення мети, що ставиться); 3) емоційна захопленність у процесі пошуку шляхів досягнення кінцевої мети.

Розглянемо більш детально кожний із зазначених вище методичних засобів. Так, наприклад, застосування методики Б.Басса, яка передбачає визначення професійної спрямованості особистості, дозволяє встановити ті висхідні позиції, спираючись на які здійснювався аналіз щодо змісту, а також характеру її напрямку. Проаналізувати змістовну характеристику професійної спрямованості учнів можна за допомогою застосування методи "ОДАНІ-2", яка розроблена Б.О.Федоришиним та С.Я.Карпиловською. Її використання дозволяє, з одного боку, виявити й оцінити загальні інтереси особистості, їх змістовність, рівень сформованості тощо, а з іншого, - спираючись на результати, які були здобути при застосуванні методики діагностування професійної спрямованості Б.Басса, шляхом співставлення даних, вдається встановити, наскільки обгрунтованим є напрямок цієї спрямованості, чи проєктуються інтереси респондента на цю спрямованість. Застосування методики самооцінки схильностей до різних типів професійної діяльності М.Г.Волкова дозволить прослідкувати, наскільки відповідають загальні інтереси респондентів їх схильностям і напрямку професійної спрямованості, тобто дозволяє визначити усвідомленість та обгрунтованість вибору педагогічної діяльності в майбутньому. Аналогічну ж мету переслідує й застосування методики визначення "Професійних переваг", яка була запропонована Б.Бассом та тестової методики «Як обрати професію», запропонованої співробітниками Інституту професійного самовизначення молоді Російської Академії освіти. Застосування опитувальника «Ваша майбутня професія» (Л.Н.Лучко) та методики мотивів вибору професії дозволить визначити основні передумови виникнення професійної спрямованості респондентів до професії вчителя, ведучі мотиви, які визначають цей вибір, визначити значущість внутрішніх і зовнішніх факторів професійного становлення особистості.

Отже, співставлення даних, які можуть бути отримані за допомогою вище зазначених методик, дозволяють здобути об'єктивний емпіричний матеріал, а саме: проаналізувати феномен, що вивчається різнобічно, визначити ставлення майбутніх педагогів до професій педагогічного профілю, здобути реальну картину відносно того, наскільки обґрунтованими є професійні переваги майбутніх педагогів щодо професії, яку вони планують обрати, чи співвідносяться вони з інтересами, їх схильностями, мотивами, наскільки тісним є взаємозв'язок між цими психологічними утвореннями особистості, наскільки ці психологічні утворення є дійовими і обґрунтованими.

Отже, саме така технологія визначення психологічних детермінант професійної спрямованості особистості буде поєднувати аналіз як внутрішніх, так і зовнішніх умов її становлення, сприяти підвищенню рівня комплексності діагностики її провідних складових (мотивів, інтересів, індивідуально-психологічних особливостей); дозволить одержати всебічну інформацію не лише про напрямок професійної спрямованості особистості, а й визначити рівень розвитку головних структурних компонентів цього феномену у майбутніх педагогів.

Заключним етапом при визначенні професійної спрямованості учня є індивідуальна профконсультаційна бесіда, у процесі якої вирішуються по суті дві задачі: по-перше, профконсультант допомагає учню більш чітко й прогностично зрозуміти свої інтереси та схильності, розібратися з тими з них, які виступають як перспективні з точки зору самовизначення; по-друге, на основі самоаналізу й оцінки своїх інтересів та схильностей намітити позитивну програму подальшого їх розвитку та втілення в майбутню професійну діяльність.

Слід зазначити, що не завжди в межах однієї бесіди можливо визначити всі питання, які дозволяють розібратися в структурі потребнісно-мотиваційної сфери учня. У такому випадку можна провести серію бесід, які дозволять більш глибинно охарактеризувати феномен, який вивчається. Методичні поради щодо проведення індивідуальної профконсультаційної бесіди містяться в дослідженнях О.В.Вітковської, В.О.Кобченка, В.В.Синявського. Тому ми вважаємо недоцільним зупиняти вашу увагу на розкритті особливостей її проведення. Поряд з цим, на нашу думку, зовсім не зайвим є наведення орієнтовної схеми проведення індивідуальної діагностичної бесіди.

Перший блок запитань повинен бути спрямований на ознайомлення з сімейними факторами профорієнтаційної ситуації. Саме ці фактори можуть стати визначальними у формуванні професійних намірів учнів, у розвитку в них відповідного ставлення до праці взагалі й до конкретних спеціальностей зокрема. Світоглядні установки батьків, їх близьке оточення, духовна сфера життєдіяльності, - все це значною мірою визначає позицію учня в пошуках себе й свого місця в цьому світі, багато в чому обумовлює ступінь самостійності, відповідальності, вільного вибору й приняття рішення відносно свого майбутнього.

Другий блок повинен мати серію запитань, які дозводять профконсультанту проникнути в ранній період зародження інтересів та нахилів учня, його ставлення до різних видів професійної діяльності. Як відомо, дитячі роки значно впливають на подальше життя людини, а в деяких випадках й стають визначальними при пошуку свого майбутнього. Тому визначення питань про те, яким сферам діяльності вони віддавали перевагу, які професії їм подобалися, а які не подобалися в дитинстві і чому, що вони робили для того, щоб оволодіти предметом інтересу та ін. дозволять, з одного боку, здобути додаткову інформацію про феномен, який вивчається, а з іншого, - при спільному пошуці з учнем знайти позитивне вирішення питання відносно побудови його майбутнього.

Наступний блок запитань повинен бути спрямований на визначення динаміки розвитку потреб, інтересів та схильностей учня, а саме: які шляхи використовує учень для досягнення мети, яка ставиться (маються на увазі його дії щодо надбання відповідних знань, вмінь і навичок, які будуть визначати не лише успішне оволодіння сферою діяльності, яка подобається, але й те, що робить учень для оволодіння предметом інтересу), тобто наскільки усвідомленими й дійовими є його потреби та інтереси.

І, нарешті, заключний блок профконсультаційної бесіди повинен містити запитання, які дозволять розібратися в перспективах щодо майбутнього, в наявності або відсутності стійких інтересів до конкретної сфери діяльності, проаналізувати питання про те, яким професіям учень надає перевагу, якими мотивами він керується при виборі професії.

Отже, у процесі профконсультаційної бесіди учень отримує допомогу, яка дає йому змогу уточнити свою профорієнтаційну позицію, спрямувати її на реальні для нього перспективи і засоби професійного самовизначення. У процесі її проведення здійснюється відкрите для особистості проектування її психологічної структури на різні сфери професійної діяльності з огляду як на суб'єктивні, так і об'єктивні реалії задоволення домагань особистості, тобто допомагає йому в самостійному зіставленні своїх можливостей з вимогами професійної діяльності, надає науково обґрунтовані поради щодо доцільних для нього (з огляду на властивості його особистості) напрямів і способів професійного самовизначення, визначає шляхи подальшого розвитку особистості, які будуть сприяти успішному оволодінню майбутньою професійною діяльністю.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни.- М.,1991. – 229с.
2. Вилюнас В.П. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990. – 288 с.
3. Вітковська О.І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації. – К., 2001.- 91 с.
4. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения //Вопросы психологии. - 1994, №3. – С.43-52.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов на Дону, 1996. - 512 с.
6. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості // Питання професійної орієнтації учнів. – К.,1969. – С. 3-14.
7. Крягдже С.П. Психология формирования профессионального интереса. – Вильнюс, 1986. – 195 с.
8. Леонтьев А.Н. Личность. Мотив. Деятельность. – М., 1970. – 341 с.
9. Методи психодіагностики в системі професійної консультації /Під ред. В.В.Синявського. – К., 2001.-
10. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Под ред. Б.А.Федоришина. – К.: Радянська школа, 1980. – 160 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии в 2 т. – Т 1. – М., 1996 - 488 с.
12. Федоришин Б. Методика виявлення й оцінки загальних інтересів особистості учнів (ОДАНІ – 2). Методичні рекомендації. - К.: Центр міжнародної освіти, 1998. – 24 с.

Резюме

В статье освещается технология определения профессиональной направленности будущих специалистов педагогической деятельности, даются конкретные рекомендации диагностики данного феномена.

Ключевые слова: технология, профессиональная направленность, диагностика, педагогическая деятельность, будущий специалист педагогического профиля.

Summary

The article is devoted to the technology of the investigation of the person's professional orientation on the pedagogical activity and the recommendations to diagnostics of the phenomena are given.

Key words: technology, professional orientation, diagnostics, pedagogical activity, future (prospective) specialist of pedagogical profile.

УДК 371. 132: 377: 7

О.М.Отич

МИСТЕЦТВО У ЗМІСТІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Обґрунтовується значення мистецтва у професійній підготовці майбутнього педагога ПТНЗ. Розкриваються його можливості щодо підвищення ефективності викладання психологічних дисциплін у професійно-педагогічних та вищих технічних закладах освіти. Пропонуються інтерактивні форми і методи навчально-виховної роботи засобами мистецтва при вивченні курсів "Психологія", "Основи психології і педагогіки", "Конфліктологія", "Психологія управління", "Психологія ділового спілкування" тощо.

Ключові слова: мистецтво, психологія, педагог професійного навчання, інтерактивні форми й методи навчально-виховної роботи.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Неймовірне прискорення темпів і ритму сучасного життя, зумовлене переходом суспільства до постіндустріального етапу свого розвитку, негативно позначається на самопочутті і психофізіологічному стані особистості, призводить до перевтоми, інформаційних стресів, депресій і нервових зривів, провокує конфлікти у різних сферах суспільної діяльності. Прагнучи захиститись від цих шкідливих явищ, людство все більше звертається до психології, у якій шукає теоретичне обґрунтування механізмів і практичні рекомендації щодо врівноваження внутрішнього стану особистості, гармонізації її стосунків із соціальним оточенням тощо. Саме цими процесами можна пояснити все зростаючу популярність теоретичної й практичної психології, введення до планів професійної підготовки фахівців різних спеціальностей таких предметів як «Психологія», «Психологія ділового спілкування», «Психологія управління», «Психологія і педагогіка», «Конфліктологія» та ін.

Для студентів професійно-педагогічних закладів освіти вивчення психології є особливо необхідним, оскільки успішна педагогічна діяльність неможлива без знання вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів, з якими буде працювати педагог професійного навчання; без розуміння ним психологічних механізмів впливу різноманітних засобів навчально-виховної роботи, психологічного обґрунтування сутності і змісту педагогічного процесу; без умінь педагога щодо психологічного захисту своєї особистості й саморегуляції власної педагогічної діяльності, володіння психологічними техніками аналізу і подолання педагогічних конфліктів, технологіями професійного відбору, профконсультації, профорієнтації, сприяння своїм вихованцям у здійсненні професійного самовизначення тощо.

Таким чином, теоретичні здобутки психології стають основою навчально-виховної діяльності й професійної рефлексії педагога. Вони ж слугують і методологічним обґрунтуванням доцільності впровадження мистецтва до змісту професійно-педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Використання мистецтва у психологічній підготовці майбутнього педагога ПТНЗ спирається на теоретичні положення, викладені у працях вчених-психологів з проблем гуманізації освіти: Г.О. Балла, О.Ї. Кульчицької, В.Ф. Моргуна, В.Г. Панка, Е.О. Помиткіна, В. В. Рибалки та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Водночас, ці вчені у своїх працях не приділяють спеціальної уваги дослідженню особливостей використання мистецтва у процесі викладання психологічних дисциплін у професійно-педагогічних навчальних закладах.

Формулювання цілей статті. Тому завданням нашої статті є виявлення останніх та обґрунтування методично доцільних форм і методів використання мистецтва у психологічній підготовці майбутнього педагога ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. У цьому зв'язку важливим є теоретичне положення щодо сутності і взаємозумовленості першої й другої сигнальних систем, з якого логічно випливає закон сенсорності у психології спілкування.

Згідно із ним наочна інформація, що сприймається органами відчуттів, запам'ятовується краще, ніж абстрактна. Це дозволяє розробити рекомендації щодо підвищення ефективності сприймання навчального матеріалу, які полягають у:

- наданні інформації образності за допомогою ілюстрацій, уривків із художніх творів, прикладів, доречних анекдотів тощо;
- образному викладі інформації;
- викликанні яскравих образів в уяві слухачів;
- застосуванні синестезії, активному, але доцільному використанні жартів, тропів (епітетів, перифраз, алегорій, алітерації), риторичних питань, тріад тощо;
- унаочненні інформації, що викладається, схемами, слайдами та іншими технічними засобами.

Психологічного обгрунтування вимагає також і сама технологія використання наочностей, зокрема, вибір кольору, який сприятиме підвищенню ефективності сприйняття зображення. Д. Льюїс у зв'язку із цим розробив шість правил оптимального вибору кольору [1, 145]:

1. Чим простіше, тим краще. Для слайдів із ключовими пунктами слід використовувати не більше трьох кольорів: один для фону, один для заголовків та виокремлень, один для тексту. Додаткові кольори вводяться лише тоді, коли у слайді присутній логотип чи ілюстративні вставки.
2. У діаграмах доцільно використовувати не більш ніж чотири кольори.
3. У доборі кольорів слід бути послідовним і виваженим.
4. Для того, щоб кольори можна було чітко розрізнити, для тексту й фону їх добирають за принципом контрастності.
5. На 35-міліметровий слайдах легше читається й краще виглядає світлий текст на темному фоні, для діапозитивів і брошур краще, навпаки, використовувати темний текст на світлому фоні.
6. Для фону доцільно добирати більш холодні тони (наприклад, синій чи зелений), для виокремлення деталей – більш теплі (червоний чи жовтий).

Стосовно вибору шрифтів Д. Льюїс також робить деякі попередження:

1. З великої відстані краще читаються шрифти без зачіпок типу Гельветика (Helvetica), з малої – із зачіпками типу Таймс (Times).
2. Слід уникати вишуканих шрифтів типу Готік Скріпт (Gothic Script) або Леттер Готік (Letter Gothic), оскільки вони, хоча й виглядають претензійно, погано читаються, особливо з великої відстані.
3. Не можна змішувати шрифти на одній діаграмі, а також змінювати їх від діаграми до діаграми, оскільки це вносить безлад і відволікає увагу сприймаючих від змісту інформації.
4. Для виділення тексту слід використовувати жирний шрифт, курсив або підкреслений шрифт того ж типу. Однак це слід робити домірно і послідовно.
5. Недоцільно зловживати прописними літерами, оскільки текст, складений з них, читається важче, ніж звичайний.

Наступне положення психології – щодо функціональної асиметрії правої й лівої півкуль мозку – нерозривно пов'язане із попередніми і, у свою чергу, зумовлює принцип єдності емоційно-почуттєвого і раціонального; конкретно-образного й абстрактно-логічного мислення.

Для педагогіки, особливо професійної, даний принцип сьогодні набуває надзвичайної актуальності, оскільки навчання у вищій професійній (зокрема, і професійно-педагогічній) школі має здебільшого теоретичний характер і спрямоване на засвоєння якомога більшої кількості наукових знань, понять, визначень та ін. Профілюючими предметами є переважно природничо-наукові, фізико-математичні (інакше кажучи – точні науки), а гуманітарним, культурологічним дисциплінам відводиться місце Попелюшки.

У результаті особистість майбутнього професіонала формується негармонійно: по-перше, на фізіологічному рівні, оскільки в нього розвивається лише ліва півкуля; по-друге, на рівні свідомості, оскільки у ній складається переважно наукова картина світу (а вона ж є лише частиною цілісної його картини, яка як обов'язкову складову містить іще й художню картину світу). Несформованість останньої призводить до гіпертрофованої раціоналізації, "роботизації" фахівця, атрофії в нього власне людських якостей: емпатії, рефлексії, альтруїзму, духовності; перетворює його на економічну істоту, спрямовану на егоїстичне задоволення лише власних потреб і досягнення своїх цілей (нехай будь-якою ціною, за рахунок життя і здоров'я інших). Чи не тому світ нині потерпає від екологічних лих, воєн, тероризму, нових хвороб?

Намагаючись врятувати людство від цієї жахливої небезпеки, світова педагогічна спільнота проголосила провідними принципами освіти гуманізацію, гуманітаризацію й культуровідповідність, ефективним засобом реалізації яких є мистецтво.

Використання останнього у процесі опанування психології можливе майже у кожній темі.

Зокрема, під час вивчення теми "Індивід, особистість, суб'єкт, індивідуальність" студенти, застосовуючи біографічний метод, характеризують індивідуальність яскравих особистостей, серед яких видатні вчені, педагоги, письменники, митці тощо. Викладач звертає увагу на те, що нерідко творча індивідуальність цих людей виявлялася одночасно у кількох галузях. Зокрема, Ж.-Ж. Руссо був блискучим філософом, письменником, педагогом і композитором, М.І. Пирогов - лікарем і педагогом, А.С. Макаренко - педагогом і письменником, О.П. Бородін – хіміком і музикантом. Цей перелік можна продовжувати ще.

Знайомлячись із психосоціотипами, студенти опрацьовують цифровий тест В. Мегеля – О. Овчарова "Соціотип", згідно з яким усіх людей можна поділити на 16 типів: Максим Горький, Штірліц, Робеспьєр, Джек Лондон, Габен, Жуков, Бальзак, Дон-Кіхот, Драйзер, Гюго, Достоєвський, Гамлет, Дюма, Наполеон, Єсенін і Гекслі. Визначальними ознаками при цьому є: інтраверсія-екстраверсія, інтуїція-логіка, емоції-воля, сприйнятливість-впливовість [3, 218-219].

Провести заняття з теми "Психологія спілкування" так, щоб воно краще запам'яталося студентам і яскраво засвідчило значення спілкування у розвитку людства й конкретної особистості, викладач може, використавши протиставлення двох відомих фактів: феномену Мауглі й ефекту Пігмаліона (як негативного і позитивного явищ спілкування).

Такого ж ефективного засвоєння студентами навчального матеріалу можна досягти і звертаючись до мистецтва в процесі аналізу психологічних бар'єрів спілкування:

- професійних ("фізики і лірики");
- вікових (І. Нечуй-Левицький "Кайдашева сім'я"; І. Тургенєв "Батьки і діти");
- соціально-психологічних (І. Котляревський "Наталка-Полтавка"; А. Чехов "Оповідання", зокрема, "Товстий і тонкий");
- індивідуально-психологічних (А.П. Чехов "Людина у футлярі") тощо.

Мистецьке "забарвлення" має і класифікація бар'єрів педагогічного спілкування, розроблена Н.І. Шеліховою [5, 88-91]:

1. «Я сам» – невпевненість у собі й побоювання, що реакція учнів призведе до втрати контролю над ситуацією, зумовлює таку поведінку педагога, коли він сам задає питання й сам на них відповідає.

2. «Робот» - через невпевненість у собі педагог, добре підготовлений для однієї ситуації, опинившись у нових умовах педагогічної діяльності, не може перебудуватися, а тому займає позицію Батька стосовно учнів, не рахуючись із ними й не виявляючи цікавості до їхнього внутрішнього стану.

3. «Монблан» – педагог поринає у світ високої науки й мало цікавиться особистістю учнів. Свої завдання вбачає лише у передачі їм навчальної інформації, тому байдуже ставиться до них. Така позиція Дорослого або Батька призводить до стандартизованого (функціонально-рольового) рівня спілкування.

4. «Китайська стіна» – позиція схожа на попередню, але при цьому педагог підкреслює своє зверхньо-покровительське ставлення до учнів, тобто займає позицію Батька. Відчуття зверхності, що демонструє викладач, є за своєю сутністю наслідком надкомпенсації через його неусвідомлену невпевненість у собі. Рівень спілкування – також стандартизований.

5. «Тетеря» - у ході спілкування педагог спрямований лише на себе і тому не помічає зворотної реакції учнів. Він прикривається маскою "видатної особистості", займає позицію Батька, що призводить до стандартизованого рівня спілкування.

6. «Гамлет» – викладач такого типу через острах невдачі стурбований лише стосунками з учнями, а не змістовою стороною навчально-виховного процесу. Він намагається подобатися усім своїм вихованцям, тому потрапляє у залежність від їхньої думки, тобто займає позицію Дитини стосовно них. За наявності інтересу та любові до вихованців, змішаної зі страхом, Гамлет спілкується із ними на маніпулятивному рівні, коли об'єктом маніпуляції стають то вихованці, то він сам.

7. «Приятель» – педагог має низьку самооцінку, не впевнений у собі, не розуміє, що рушійною силою педагогічного процесу є єдність загальної культури, громадянської позиції й професійних знань. Тому виконує у спілкуванні роль Дитини, прикриваючись маскою "свого", що також призводить до маніпулятивного спілкування, за якого об'єктом маніпуляції виступає він сам.

8. «Локатор» – через невпевненість у собі педагог працює лише із сильними чи слабкими учнями, до інших не виявляє інтересу. Такий викладач не може піднестися вище стандартизованого рівня спілкування.

У ході роботи над ситуацією необхідно її "програти", увійшовши у внутрішній стан педагога, а потім обговорити з групою, з метою підведення студентів до розуміння сутності бар'єрів педагогічного спілкування, виявлення причин їх появи та пошуку шляхів їх усунення. Під час опрацювання ситуації студентам пропонується дати відповідь на ряд питань:

1. Ваше ставлення до даного "педагога". Чи був контакт між вами та ним?
2. Чи можна вважати ваше відчуття бар'єром у спілкуванні?
3. Що сприяло виникненню цього бар'єру?
4. Яку емоцію відчував "педагог"?
5. Які жести, поза, міміка та інші засоби невербального спілкування видавали його невпевненість у собі?
6. На якій позиції (за Е. Берном) знаходився "педагог"?
7. Що видавало його позицію Дорослого (Батька, Дитини)?
8. Чи виявляв "педагог" інтерес до "учнів"?
9. Чи був він відкритим у спілкуванні?
10. Що сприяло виникненню бар'єрів "педагога" у ході спілкування на занятті? (емоція страху, агресія, невідповідна позиція у спілкуванні, відсутність справжнього інтересу до учнів, закритість у спілкуванні та ін.).
11. Що допомагає уникати бар'єрів між педагогом і учнями? (справжній інтерес до особистості учнів, правильний вибір стратегії, тактики і техніки спілкування) [5, 90-91].

На заняттях з психології доцільно використовувати художні твори як матеріал для аналізу різноманітних аспектів спілкування: його структури (А. Чехов "Товстий і тонкий"), етапів (Е.-Л. Войнич "Овод"), анатомії конфлікту (І. Нечуй-Левицький "Кайдашева сім'я"). Ми б рекомендували педагогу добирати відповідно до тематики заняття і цитувати також уривки з інших художніх творів, наприклад: В. Шекспіра "Ромео і Джульєта", "Отелло", "Гамлет"; О. Грибоєдова "Горе от ума"; О. Пушкіна "Пир во время чумы", "Сказка про золотую рыбку"; М. Лермонтова "Герой нашего времени", "Маскарад", І. Франка "Украдене щастя", "Захар Беркут", Лесі Українки "Лісова пісня", Т.Шевченка "Неофіти" та ін.

Ілюструючи конструктивну функцію конфлікту, доречно простежити її також у протиборстві музичних тем чи лейтмотивів у музичних творах: П'ятій симфонії Л.-В. Бетховена, Увертюрі з опери М. Лисенка "Тарас Бульба", Сьомій симфонії Д. Шостаковича та ін., зазначивши при цьому, що саме ця конфліктність є основою розвитку їх музичної драматургії.

Значну ефективність дає використання мистецького матеріалу також у ході виконання студентами різноманітних вправ, творчих завдань, тренінгів, психомалюнку.

Останній виконується у різних ситуаціях. Зокрема, студенти можуть ілюструвати ним власне розуміння і відчуття сутності певного психологічного поняття, прикладаючи при цьому це розуміння до власної особистості. Наприклад, ілюструючи термін "бар'єри спілкування", студенти не лише малюють свої власні проблеми у спілкуванні, але й визначають одразу свою спрямованість на їх усунення (долають бар'єр чи плачуть перед ним, чи пасивно й відсторонено спостерігають за ним). У такій ситуації психомалюнок виконує крім навчальної функції ще й функцію вільного самовираження і самопізнання, підштовхує студента до самостійної роботи щодо власного самовдосконалення, до самостійного розв'язання своєї психологічної проблеми. Малюнок може виконуватися під час заняття або ж після його закінчення: одним студентом, по колу чи колективно. Як правило, цей вид творчої мистецької діяльності викликає серед студентів значний інтерес, позитивні емоції і бажання малювати, тому він є ефективним засобом як опанування психології, так і формування в майбутніх педагогів професійного навчання більш активної життєвої і професійної позиції, мобілізації їхнього творчого потенціалу тощо.

Значні можливості щодо використання під час занять із психології мають також інші методи арттерапії: проективний малюнок, створення історій, ляльковий театр, драматизація, робота з книгою та ін. Зокрема, під час вивчення теми "Психологічні основи професійного самовизначення особистості" педагогу доцільно розкрити перед студентами здатність мистецтва актуалізувати потребу особистості у професійному самовизначенні (В. Маяковський «Ким бути», Дж. Родарі "Чим пахнуть ремесла"); активізувати її у здійсненні власного професійного вибору, накресленні

індивідуального плану і програми професійного становлення, прогнозуванні його найближчих і віддалених перспектив тощо.

З цією метою можна застосовувати демарш, мультиплікатор “Ідеальна професійна кар’єра”, методи творчих завдань, проектів індивідуальних стратегій професійного самовизначення.

Використання методу творчих завдань (зокрема, знаходження у художніх творах описів професій, написання власних творів-мініатюр на дану тему) сприяє усвідомленню особистістю проблеми професійного самовизначення, зануренню у неї, а також формуванню в студентів впевненості у правильності власного професійного вибору чи виробленню у них потреби у здійсненні нової його спроби.

Виконанню творчих робіт передує визначення їх тематики і оформлення переліку тем для творів-роздумів. Теми творчих робіт обираються студентами зі списку за власним уподобанням. Обсяг роботи не регламентується. Головними вимогами до творів-роздумів є відвертість і якомога більш чітке, повне й аргументоване викладення своєї позиції.

Методика демаршу (або творчої майстерні) розроблена французькими педагогами-новаторами, засновниками педагогічного руху “Нова освіта” - Анрі та Одетт Бассісами [2]. Головним завданням демаршу, на думку його авторів, є допомога людині знайти себе у світі. Його великі можливості у формуванні в оптантів оптимальних стратегій професійного самовизначення зумовлені тим, що він спрямований на розкриття і актуалізацію творчого потенціалу кожного з них через залучення до самостійної творчої діяльності на основі використання нестандартних, особистісно орієнтованих форм і методів педагогічної взаємодії.

Сутність демаршу полягає у тому, що майстер, який його проводить, задає ситуацію, за якої учасники, поділені на невеликі групи (2-5 студентів), самі ставлять запитання і у ході дискусії, орієнтуючись на набуті попередньо знання і досвід, знаходять на них відповіді і втілюють їх у своїх малюнках, творах-мініатюрах, віршах та ін. У цьому пошукові усі учасники рівні. Майстер, який проводить демарш, майже не відповідає на запитання студентів, а допомагає їм самим сформулювати нову ідею у притаманному кожному з них стилі, самостійно отримати нове знання. Такий підхід педагог-новатор В.Ф. Шаталов називає “ефектом солоного огірка”: головне – створити “розсіл” (ситуацію) і тоді кожен огірок, яким би він не був, “просолиться”.

Завершується демарш завжди обміном власними враженнями, відкриттями, переживаннями і творчими знахідками.

Метод проектів застосовується для того, щоби навчити студентів допомогти учням ПТНЗ (або старших класів) визначити основні зумовлюючі чинники успішності їхньої майбутньої професійної кар’єри та створити план власного професійного самовизначення і розвитку.

З цією метою пропонується мультиплікатор “Ідеальна професійна кар’єра”, сутність якого полягає у колективному створенні студентами моделі узагальненої професійної кар’єри.

Для цього кожен із присутніх на занятті у невимушеній, дружній і творчій атмосфері пропонує свої ідеї, пропозиції або твердження щодо ідеальної професійної кар’єри. Ці міркування занотовують на листочках референти, обрані з числа присутніх.

Ефективність мультиплікації професійної кар’єри забезпечується за дотримання таких вимог:

1. Неприпустимою є будь-яка критика навіть безглуздих, з першого погляду, думок, оскільки вони можуть стати імпульсом для появи інших цінних і продуктивних ідей.
2. Слід зібрати якомога більше ідей (не менш, аніж 25) для того, щоб це дало змогу створити повну картину ідеальної професійної кар’єри.
3. Кожен, хто хоче висловитись, має отримати змогу це зробити. Тоді у побудові моделі ідеальної кар’єри будуть враховані усі думки та пропозиції присутніх.

Зібравши велику кількість ідей, їх треба “профільтрувати”, вилучити неточності, хибні думки, дублювання і на основі чітких, ясних та усіма прийнятних формулювань створити узагальнену колективну модель ідеальної професійної кар’єри.

Після ознайомлення студентів із результатом їхньої колективної творчості їм пропонується самостійно скласти вдома власні індивідуальні проекти професійної кар’єри, які і є головними результатами і показниками наявності у них стратегії здійснення свого професійного самовизначення і засвідчують їхню готовність до такої роботи із своїми учнями.

Таким чином, можна стверджувати, що мистецтво завдяки його здатності відображати психологічний стан особистості і впливати на його оптимізацію органічно “вписується” у зміст психологічних дисциплін.

Використання його на заняттях із психології сприяє не лише кращому засвоєнню майбутніми педагогами ПТНЗ професійно і життєво необхідних психологічних знань, умінь та навичок,

формуванню в них особистісних і професійних якостей, але й полегшенню їхньої адаптації до специфічних (і зазначимо, достатньо напружених) факторів майбутньої професійно-педагогічної діяльності, уможливленню саморегуляції і самоуправління її здійсненням і власним професійним зростанням, досягненню успіху у подоланні перешкод на шляху до професійних вершин.

Висновки із даного дослідження. Використання різновидів мистецтва та мистецьких знань у ході опанування майбутніми педагогами професійного навчання психолого-педагогічних дисциплін має спиратися на міцне підґрунтя комплексного застосування як загальнопедагогічних принципів (гуманізації, гуманітаризації, особистісної орієнтації й культуровідповідності), так і принципів власне дидактичних (єдності змісту і форми, педагогічної доцільності, науковості, систематичності й послідовності, наступності, індивідуалізації та диференціації тощо).

Не можна допускати, щоби мистецький компонент перетворював навчальне заняття на розвагу. Від такого підходу у свій час застерігав ще К.Д. Ушинський, який наголошував, що у навчальному закладі "повинна панувати серйозність, що дозволяє жарт, але не перетворює усієї справи на жарт, ласкавість без приторності, справедливість без прискіпливості, доброта без слабкості, порядок без педантизму і, головне, постійна розумна діяльність" [4, 259]. Саме цього і дозволяє досягти у навчально-виховному процесі виважене й доцільне використання мистецтва. Воно спрямовує педагога на творчу працю і водночас надає йому свободу у виборі змісту, форм і засобів останньої.

Таким чином, оволодіння педагогом професійного навчання мистецькими технологіями підносить його на такий професійний рівень, який, повторюючи гасло американської Ради з оцінювання професіоналізму вчителів, можна сформулювати так: "Більше професіоналізму, відповідальності та свободи".

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі пов'язуються нами із дослідженням психологічного впливу мистецтва на розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ. Цьому і будуть присвячені наші наступні наукові публікації.

Література

1. Льюис Д. Тренинг эффективного общения. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 224 с.
2. Педагогические мастерские: Франция – Россия /Под ред. Э.С. Соколовой. – М.: Новая школа, 1997.- 127 с.
3. Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 512 с.
4. Ушинский К.Д. Родное слово // Собр. соч.: В 11 т. – М., 1949. – Т. 6. – С. 259.
5. Шелихова Н.И. Техника педагогического общения /Семёнова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – С.88 – 91.

Резюме

Обосновывается значение искусства в профессиональной подготовке будущего педагога ПТУЗ. Раскрываются его возможности относительно повышения эффективности преподавания психологических дисциплин в профессионально-педагогических и высших технических учебных заведениях. Предлагаются интерактивные формы и методы учебно-воспитательной работы средствами искусства при изучении курсов "Психология", "Основы психологии и педагогики", "Конфликтология", "Психология управления", "Психология делового общения" и т.д.

Ключевые слова: искусство, психология, педагог профессионального обучения, интерактивные формы и методы учебно-воспитательной работы.

Summary

Is proved meaning of art in professional training of the future teacher of professional school. Its opportunities concerning increase of efficiency of teaching of psychological disciplines in professional - pedagogical and maximum technical educational establishments are opened. Are offered new of the form and methods of pedagogic work by means of art at study of rates «Psychology», «Bases of psychology and pedagogics», «Psychology of management», «The conflict study», «Psychology business dialogue» etc.

Key words: Art, Psychology, Teacher of professional school, New of the form and methods of pedagogic work.

УДК 371. 311. 1 **М.М.Солдатенко**

САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

У статті розглядаються питання освітньої роботи, пов'язані з розвитком самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів і студентів, готовності вчителя щодо організації такої діяльності відповідно до нових умов життєдіяльності та вимог професійної підготовки. Аналізуються проблеми читання, мотивації та активізації пізнавальної діяльності у відповідності до зміни освітньої парадигми.

Ключові слова: знання, пізнання, зміст освіти, методи навчання, мотивація навчання, самостійна пізнавальна діяльність, активізація пізнавальної діяльності.

Освіта являє собою багатозначне поняття, яке визначає сферу соціокультурного життя, галузеву систему, спеціально організований процес і певний результат пізнавальної діяльності (4). Крім того, освіта трактується як "формальний процес, на основі якого суспільство передає цінності, навички, знання від однієї людини чи групи іншим (7). Освіта, як і інші суспільні інститути – сім'я, політична, економічна системи, релігія, - втілюється в гігантській суспільній системі, яка охоплює велику сукупність статусів і ролей (основні: вчитель-учень), соціальних норм і санкцій (конституційне право на освіту, правила поведінки учня, отримання атестата, диплома і т.п.), соціальних організацій (школа, ВНЗ...), які спираються на персонал, апарат управління та особливі процедури (організація системи освіти, системи навчання і виховання).

Відзначимо, що навчання здатне зробити з учня лише homo scholastis (людину навчену), тобто людину, яка володіє певною сумою знань, але далеко не завжди здатною належним чином використати свій інтелектуальний багаж, який досить часто перетворюється в непотрібний баласт.

Заступник директора НДІ національних шкіл Росії Н.І. Бугайов (2) вважає, що в традиційній системі навчання якщо ми і говоримо про учня як суб'єкта навчання, то це – лише теорія. Адже сам учитель не може бути повною мірою суб'єктом, оскільки грає роль передатчика заранння відомого знання, і в силу вчительської авторитарності приречений на функціональність. Це відбувається тому, що учень змушений розв'язувати лише ті задачі, відповіді на які вже відомі. В міру свого розвитку кожен з учнів повинен піддавати сумніву необхідність виконання таких пізнавальних завдань. І якщо учень досить розумний, то повернути на шлях пізнання можна лише "обдуривши його". Тобто, першочергове завдання вчителя – це формування мотивації учня на пізнавальний акт, перевід цього акту в потребу. У кожної людини є практично всі мислимі потреби, просто вони нами не завжди і не всі відчуваються. Отже, вчитель не повинен вчити, вчитися – прерогатива учня. Саме з цього ми й повинні виходити при організації навчально-виховного процесу взагалі, а в першу чергу – самостійної навчально-пізнавальної діяльності (СПД).

Автор вказаної вище роботи, щоб показати відмінність істинної освіти від навчання, наводить цікаву думку, висловлену відомим вченим В.П. Зінченком в одній з його лекцій у травні 1995 р. щодо класифікації знання:

1. Знання до знання (учень не чистий листок паперу, у нього є свій певний досвід, з яким він прийшов до вчителя).
2. Знання про знання (в першу чергу знання, яке подається учневі в чистому вигляді, як голосне читання тексту).
3. Знання про незнання (згадаймо хрестоматійне: "Я знаю, що я нічого не знаю").

Традиційний вчитель бачить лише шлях від знання-1 безпосередньо до знання-2. Насправді ж такого ніколи не буває. Від знання-1 до знання-2 є лише один шлях – через знання-3. Інакше кажучи, шлях до знання лежить через минуле (із Сьогодні немає прямого шляху в Завтра, туди можна прийти лише через Вчора). Моделювати нове знання (як проект) можна тільки на тому, що вже є, тобто перейшло в минуле. Недаремно Конфуцій вважав, що тільки "той, хто звертаючись до старого, здатен відкривати нове, гідний бути вчителем". І тільки такий шлях до Знання має право називатися освітою, тому що він дає можливість управляти діяльністю, самоуправлятися в діяльності і, нарешті, самоуправлятися діяльності, як справедливо передбачав В.В. Давидов (там же, с.121).

Сьогодні вчених-педагогів та організаторів освіти хвилює питання про значне зменшення кількості "читаючих" людей, а в першу чергу – учнів, студентів. Незадовго до Нового (2002-го) року за результатами чергового тестування школярів різних країн, яке проводилось Організацією економічного співробітництва і розвитку в рамках Міжнародної програми оцінки учнів, Німеччина

зайняла 21 місце з 31, що призвело до скандалу в країні, цей результат було названо в пресі "національною ганьбою". Школярі Росії зайняли аж 27 (!?) місце (2).

По суті, з'ясувалось, що 15-літні юнаки не володіють навичками осмисленого читання, це є підтвердженням того, наскільки справедливо сьогодні б'ють тривогу з причини різкого падіння культури читання. За даними статистики в даний час майже кожен другий росіянин взагалі не читає книжок, хоча в цілому по країні в 2000 році видано 455 млн. книг, тобто по три екземпляри на душу населення. Звичайно, в сільські бібліотеки нова література, як і в Україні, взагалі перестала надходити. Крім того, якщо познайомитись з даними, що ж саме читають, то виявляється, що лише 14% опитаних читають класичну літературу. Перші місця міцно зайняли детективи, фантастика, містика і пригоди (там же, с.66).

"Телевізійне виховання" привело до формування в дітей "мозаїчної", "кліпової" культури, коли з дня на день вони звикають отримувати з "ящика" готові образи і схеми, безсистемний набір знань про світ. Свідомість дитини поступово стає пасивною, а здатність довго концентрувати свою увагу на одній темі губиться. Не дивно, що "товсті книги" таких дітей просто лякають. Спеціалісти в галузі книготоргівлі встановили, що погано продаються навіть книги з довгими заголовками.

"Среди тех миров, которые не подарены человеку природой, а сотворены из материалов его собственного духа, мир книги - величайший", - стверджував письменник Герман Гессен. Якраз читання значною мірою розвиває інтелект. Дослідження, проведені в різний час і в різних країнах, засвідчили: люди, для яких читання стало невід'ємною частиною життя, набагато переважають в інтелектуальному плані тих, хто не читає взагалі або ж читає "макулатуру", яка не вимагає великої роботи розуму. Людина "читаюча" здатна швидше аналізувати інформацію, "схоплювати" суть питання, вловлювати неочевидний на перший погляд зв'язок явищ, подій, мислити категоріями даної проблеми, більш адекватно оцінювати ситуацію, швидше знаходити правильне рішення, напрацьовувати більший об'єм пам'яті, точніше викладати свої думки як в розмові, так і письмово. Їй легше спілкуватися з людьми.

У країнах Заходу вже встигли зрозуміти цю проблему і приймаються відповідні заходи. В офіційний лексикон багатьох країн ввійшло поняття "політика в області читання" (3). Наприкінці 90-х років уряд Великобританії розробив національну стратегію в області грамотності, в Німеччині створено Німецький фонд читання, розроблені проект "Читання – справа сімейна" та програма, розрахована на групи дітей і підлітків різного віку. У Франції створено спеціальне управління в справах книги і читання, що дало можливість в результаті виконання численних заходів, досягти успіхів, перш за все в бібліотечній справі. У США ця проблема зазвучала на загальнонаціональному рівні після доповіді "Нація в небезпеці" (1983 рік). Виконуючи завдання "перетворення Америки в націю читачів", там створено Центр книги, який є частиною Бібліотеки конгресу. Щорічно проводяться тематичні кампанії: "Рік юного читача", "Любов до читання на все життя" та ін. До участі в них залучаються сім'ї, співробітники шкіл і бібліотек, політики і, нарешті, телебачення.

А чи правильно ми вчимо читанню в школі? Адже від цього значною мірою залежить і ефективність самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів, студентів, а згодом і фахівців. Думки тут є різні. Наприклад, президент російської Асоціації дослідників читання, академік РАО А.А. Леонтьєв і без всяких міжнародних тестів впевнений, що сучасні методи навчання читанню багато в чому не відповідають пізнавальним особливостям як дітей, так і дорослих. В результаті у більшості випускників середньої школи так і не встигає сформуватися так звана "функціональна грамотність". Але ж саме вона дозволяє використовувати навички читання для вільного отримання інформації із запропонованого тексту. В той же час, значна частина старшокласників не лише з труднощами розуміє навчальний текст, а й не володіє навичками швидкого (ознайомлювального) читання, не вміє використовувати різні способи читання, тобто до читання всіх текстів підходить з однією і тією ж установкою. На жаль, різні методики навчання читанню (раціональне, динамічне, скорочитання) використовуються далеко не так широко, як хотілось би.

Можна зазначити, що активізація пізнавальної діяльності для підвищення педагогічного впливу на особистість та її розвиток є вічною проблемою. Наукова і практична значущість цього процесу загострюється у так звані перехідні періоди, яким є і наш час. На рубежі віків не випадковими і досить злободенними є праці психологів, літературознавців, естетів, педагогів.

З приводу цього автор роботи "Мотив і цінності читання" (6) наводить уривок з нечасто цитованої книги 1906 року "Троицкий подарок для русских детей", де домінує думка про доленосну силу і роль читання: "... Что пища для тела, то чтение для ума, для души, для сердца… Ныне любят читать газеты да разные хитро придуманные повести… Между тем – сегодня ты читаешь пустоголовые повести, завтра – тоже; спрашиваю тебя: как же душе твоей не заразиться тем ядом

духовным, коим заражены так называемые герои этих вымышленных рассказов, романов и повестей?“

Рекомендація вибирати книги як друзів, здавалось б, відома і зрозуміла всім. Проте, як уже зазначалось вище, авторитет читання літератури високих моральних та естетичних ідеалів наприкінець минулого (ХХ) століття різко знизився. Це засвідчують численні соціологічні, психологічні, педагогічні дослідження. Для прикладу, крім названої вище роботи, можна навести дослідження проф. Покровського М.Є. (5), де вивчається мотиваційний аспект поведінки студентів, коли вони навіть на найкращих лекційних заняттях продовжують незворушно розмовляти, займатися іншими “справами” і т.п.

Виявляється, що той бум, який спостерігається зараз навкруги питання щодо вступу до вищого навчального закладу або отримання другої спеціальності, відбувається виключно в формі отримання “потрібного (практично-корисного) знання”, а не якої-небудь абсолютної чи абстрактної інформації. Надзвичайна вибірковість: “А що це мені дасть?”, “А що ця освіта мені дає?”, “Це мені не знадобиться в роботі” і т.п. На вимогу викладача “Вам це потрібно знати!” студенти просять: “Ні, Ви спочатку поясніть, чому (для чого) я повинен це знати. Тоді і вирішимо, буду я це вивчати, чи ні”.

Отже, відбувається десакралізація знання в цілому і, як результат, праці викладача. В очах сучасних студентів викладач – уже не жрець в храмі знань, а рівноправний партнер у договірних відносинах, особливо це є відчутним в умовах платного навчання (що, звичайно, не знімає вимоги високого наукового та особистого авторитету тих чи інших викладачів). Самі ж студенти не хочуть більше бути безсловесними суб’єктами навчального процесу, які б споживали будь-які освітні продукти лише тому, що це все йде від викладача.

Перемоги 2000 року на олімпіадах принесли школярам Росії 23 медалі, в т.ч. 17 – золотих. Ніби непогано для одного року. Але тоді в школах навчалось 20 млн. учнів. Блискучі успіхи у “шкільних науках” проявили 0,0001 відсоток учнів. Отже, перемоги на олімпіадах не можуть бути головним критерієм оцінки якості нашої освіти. Підтверджує цю тезу і М.Константинов – один з небагатьох у світі і єдиний в Росії володар медалі Ендема - знаменитого угорського математика, (ця медаль присуджується вченим і педагогам за активність в організації математичних олімпіад та міжнародних турнірів міст). Ось його думка: “Між успіхами на олімпіадах та рівнем освіти в країні майже немає зв’язку. Деякі держави витрачають колосальні зусилля на підготовку олімпіад, на команди (6-10 чоловік). Це Румунія, Америка, Китай. І якщо показуха – самоціль, то об’єктивно оцінити рівень освіти за результатами цих змагань неможливо” (“Педагогічний Калейдоскоп”, 1995, №24).

Зміст освіти – ще один офіційний критерій її якості. Іноді говориться і про те, що в нас найбільш насичені шкільні програми, і ми про це говоримо з гордістю. Десятиліттями зміст освіти постійно “удосконалювався” то шляхом “введення” нових предметів, то шляхом “здійснення” якоїсь складової змісту, то обов’язковим мінімумом, то стандартами і т.д. Але при цьому зберігається в усіх проектах та пропозиціях традиційна для нашої освіти минулих десятиріч орієнтація на фундаментальність. Оскільки “традиційна орієнтація” збережена, то в документах, які приймаються, присутні всі атрибути фантомної педагогіки – “діяльнісний” підхід, “реалізація розвивального навчання”, “диференціація та інтеграція” навчання, “модернізація” навчання, педагогічні “технології” і т.п. Іноді доходить до парадоксів. Наприклад, Н.Целіщева, аналізуючи проект “модернізації” освіти (керівник проекта В.Фірсов), відзначає, що він “передбачає деяку диференціацію змісту освіти з точки зору вимог щодо його засвоєння шляхом виділення навчального матеріалу, який підлягає обов’язковому вивченню, але не обов’язковому засвоєнню” (!!?) (9). І це подається як “модернізація” освіти! То що ж тоді собою являє справжня диференціація та індивідуалізація навчання?

У школах Франції, як далі відзначає автор вказаної роботи, 150 варіантів навчальних програм, в американських школах – близько 600 навчальних курсів. На всі смаки – майбутньому вченому, письменнику, лікареві, господарю ресторану, слюсарю і т.п. Відповідно до вроджених здібностей, інтересів, нахилів та можливості вибору 14-15 річні підлітки, пройшовши курс початкової школи з 4 обов’язковими предметами, обирають свою “освітню траєкторію” з переліком тих предметів, які їм слід обов’язково вивчити для майбутньої професії. Останні – оглядово, для ознайомлення.

Саме це і є справжньою диференціацією та орієнтацією не на “функціональність”, не на “вивчення без засвоєння”, а на людину, на школяра, на його вроджені здібності та життєві інтереси. Підлітки, таким чином, виходять зі стін школи з певною професійною орієнтацією, з вибором своєї “трудової ніші”.

Ситуація переходу індустріального суспільства до так званого інформаційного з усією очевидністю проявляється в кризі не лише змісту освіти, а й системи навчально-виховного процесу в

цілому. Заучування величезних об'ємів з різних навчальних предметів стає не просто безглуздим у плані розвитку учня чи студента, а й абсолютно нефункціональним. Запам'ятовування нескінченої кількості відомостей, які частіше всього не зводяться в єдину, цілісну картину, не дозволяє людині орієнтуватися в світі. Раніше, коли світ мінявся повільно, поки кілька поколінь проживали життя при мінімально змінних його орієнтирах – особистісних, соціальних, науково-технічних, етичних - людський досвід (не знання, які здобувались в освіті, а досвід поколінь, який передавався в традиціях та устрої) давав людині можливість вибудовувати своє життя та забезпечувати її професійну діяльність. Сьогодні, в час надзвичайно швидких і великих змін як в інформаційному, так і в науково-технічному плані, жоден спеціаліст не може отримати у навчальному закладі необхідного на весь час професійної діяльності (на все життя) запасу знань. Отже, міняється і освітня політика: освіта не на все життя, а протягом усього життя.

Освітня політика складається з потреб громадян, їх бачення того, якою повинна бути система освіти, з вияву дитячих інтересів, з цілей, які формуються органами освіти, а також тих можливостей, які може для цього надати держава. Надзвичайно важливо було визначитись, у чому ж ціль нашої системи освіти? Якщо в кількості знань, то доводиться жертвувати цінністю свободи, особистісного розвитку і творчості, миритися з авторитарністю і вибудовувати систему навчання таким чином, щоб знань в учнів було якомога більше, щоб вони були глибокими і міцними. Якщо ж головною цінністю буде свобода та унікальність людської індивідуальності, то доведеться при цьому поступитися обсягом і глибинністю рівня навченості і влаштувати систему освіти такою, щоб людина росла в умовах безмежної поваги до її особистого суверенітету.

У минулому теорія педагогіки так була захоплена питанням створення оптимальної моделі людини з наперед заданими характеристиками, що врешті решт перестала бути теорією (1), а питання про те, "як це можливо?", все рідше і рідше стало з'являтись в педагогічних дискусіях. Більш того, навіть залишаючись в рамках практично сцієнтичного підходу, вченим-педагогам так і не вдалось поставити проблему розвитку знання, не подолавши при цьому натуралістичний підхід до знання. Натуралістичне відношення полягає в наївній впевненості в тому, що раніше задані, вже сформовані кимось знання, засвоєні учнями, формують у них саме ті якості, які описуються цими знаннями.

Способи навчання та контролю "вивченості" уроків, які ґрунтуються на принципі "роби, як я", "твори за мною", можна назвати терміном "зубріння". Виникає питання: а чим же поганий такий підхід? Дійсно, деякі математичні аксіоми необхідно визубрити, як прийнято про це говорити. Проте останні є не лише в природничо-математичних дисциплінах. І нерозумно всі істини постійно піддавати сумніву. Однак проблема швидше в тому, що від визубрених в дитинстві істин досить важко відмовитись в подальшому. У дитячому віці шкільні, так звані "прописні істини" сприймаються як "аксіоми" і в післяшкільний період життя служать певним фундаментом будинку знань, "поверхи" якого представляють собою результати навчально-пізнавальної діяльності людини. І якщо потім ці аксіоми виявляються не зовсім універсальними, незаперечними (а саме так воно часто й буває в процесі бурхливого розвитку науки і техніки!), то при цьому весь згаданий будинок, побудований на такому неміцному фундаменті аксіом, просто розвалюється.

Навчений таким методом учень вступає до вищого навчального закладу. Навичками аналізу конкретної проблеми ситуації він, як правило, не володіє, хоча не систематизованими знаннями з окремих дисциплін, можливо, й переобтяжений. Можливо, саме тому великі труднощі виникають у студентів з відповідями на так звані "дитячі" питання, "почемучки" і т.д., бо з шкільної лави він не навчився самостійно думати, логічно мислити, розв'язувати нескладні (а буває і досить складні) задачі: згадаймо приклади, наведені В.О.Сухомлинським (8), коли його учні задавали такі запитання, на які відразу не завжди й відповісти можна – доводиться радитись з колегами, здійснювати пошук пояснень у відповідних літературних джерелах.

Отже, висновок тут може бути таким: необхідно давати школярам не лише одні "наукові факти", а навчити їх більше розуміти ці факти у всій багатогранній складності, зв'язках з життям, природою, вміти відфільтровувати їх квінтесенцію і використовувати в практичній діяльності. Та для цього необхідно навчити самостійно вчитися кожного школяра. Проблему самостійної навчально-пізнавальної діяльності сьогодні слід розглядати у тісному зв'язку з інформатизацією суспільства та впровадженням нових педагогічних технологій у навчальному закладі освіти, пов'язуючи їх з розробкою навчально-методичних комплексів (модулів), що передбачають учіння як органічний елемент цілісного навчально-виховного процесу.

Цьому питанню сьогодні приділяється надзвичайно велика увага в контексті Болонського процесу, одна з основних вимог якого – якість освіти. У наших умовах одним із шляхів вирішення цього завдання постає вимога щодо забезпечення подальшого удосконалення модульно-рейтингової

системи навчання, забезпечення неперервності навчання, тобто навчання впродовж життя, привабливості європейської системи освіти, розширення мобільності студентів і викладачів, забезпечення конкурентоспроможності і можливості працевлаштування випускників ВНЗ на європейському ринку праці. Отже, самостійній пізнавальній діяльності сьогодні відводиться чільне місце в системі професійної підготовки. Виходячи з цього, нам необхідно не лише на рівні рекомендацій та теоретичного трактування необхідності навчити СПД учнів середніх загальноосвітніх шкіл, а й здійснювати певні практичні кроки. Це був би певний місток, який би сумістив так несхожі між собою дві системи навчання: у СШ та у ВНЗ. Навчивши школярів вмінню вчитися, ми б надійно змогли забезпечити більш швидку і безболісну адаптацію їх в умовах професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Література

1. Адамский А.И. Проблематика развития российского образования // Перемены: М.: Эврика. – 2000. – №2. – С.4-10.
2. Бугаёв Н.И. Деятельностные технологии, образовательные технологии и шаманизм // Перемены. – 2001. – №6. – С.119-128.
3. Кайтмазова Н. Человек читающий // Образование без границ. – 2002. – №2. – С.65-67.
4. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун. – 1998. – 478 с.
5. Покровский Н.Е. Обыкновеннейшая история (Откровения профессора) // ВВШ. – 2002. – №2. – С. 27-30.
6. Полозова Т.Д. Мотив и ценности чтения // Мир образования – образование в мире: Науч.-метод. журнал. – 2002. – №1. – С.71-83.
7. Смелзер Н. Социология. – М.: Феникс, 1994. – 427 с.
8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Рад. школа, 1971. – 244 с.
9. Целищева Н. Три битых кита. Почему при «лучшем в мире образовании» мы хуже всех живем? // Народное образование. – 2002. – №1. – С.36-47.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы образовательной работы, связанные с самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учеников и студентов, готовности учителя к организации такой деятельности соответственно новым условиям жизнедеятельности и требованиям профессиональной подготовки. Анализируются проблемы чтения, мотивации и активизации познавательной деятельности в соответствии с изменениями образовательной парадигмы.

Ключевые слова: знания, познание, содержание образования, методы обучения, мотивация обучения, самостоятельная познавательная деятельность, активизация познавательной деятельности.

Summary

The artikle deals with the problems of educational work, connected with the development of independent learning and cognitive activity of the pupils and students,readiness of the teacher to organige sueh activity according to the new covditions of life and the requirements of the professional training.He problems of reading, motivating and activising the cognitive activity according to the changes of the educational paradygm are analyzed.

Key words: knowledge, cognition, the cantut of education, teadning methods, learning motivation, independend cognitive activity, activiging the cognitive activity.

УДК 371. 134: 811. 161. 2. 303. 732. 4 **О.М.Семеног**

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СИСТЕМНОГО І КОМПЕТЕНТНІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У статті здійснено аналіз понять "система", "системний підхід", "професійна підготовка", "система професійної підготовки" під кутом зору вчених-філософів, педагогів, психологів, окреслено компетентнісно-орієнтований підхід як основу системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в умовах педагогічного університету.

Ключові слова: системний підхід, система професійної підготовка, модель підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

Постановка проблеми. Світові тенденції підвищення якості освіти, зміна орієнтирів вітчизняної педагогічної освіти потребують нових підходів до підготовки вчителів української мови і літератури. В умовах інформаційного суспільства конкурентоспроможними будуть фахівці, рівень підготовки яких, якість знань і вмінь допоможе здійснювати виконання завдань щодо виховання молодих громадян і патріотів Української держави. Однак, на практиці більшість молодих виявляються нездатними до реалізації ефективних методик навчання в загальноосвітньому закладі, консервативні в питаннях упровадження нових технологій навчання. Значною мірою це зумовлено тим, що професійно-педагогічні знання, професійно-методичні вміння, прагнення до поглиблення і творчого вдосконалення фахової освіти, що набуваються в період навчання, не становлять цілісної особистісно-діяльнісної системи, яка функціонує в реальній практичній діяльності вчителя.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми вищої педагогічної школи, питання системного підходу до підготовки майбутніх учителів турбують наукову громадськість, освітян. Останні дисертаційні дослідження засвідчують увагу науковців до питань цілісної загальнотехнічної підготовки вчителя трудового навчання і креслення (В.Курок), системи пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті (Н.Булгакова), системи психолого-педагогічної підготовки вчителів початкових класів (Л.Хомич), системи методичної підготовки майбутніх учителів інформатики (Н.Морзе). Об'єктивний розвиток методичної науки висуває нагальну проблему теоретичної розробки, експериментальної перевірки і практичного впровадження удосконаленої системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

Мета і завдання статті. У межах статті здійснимо аналіз понять "система", "системний підхід", "професійна підготовка", "система професійної підготовки" під кутом зору вчених-філософів, педагогів, психологів, окреслимо компетентнісно-орієнтований підхід як основу системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в умовах педагогічного університету. Теоретико-метологічною основою статті є положення П.Анохіна, В.Афанасьєва, І.Блауберга, В.Володька, В.Садовського, П.Щедровицького, Е.Юдіна та ін. щодо поняття системного підходу.

Виклад основного матеріалу. Хоча грецьке за походженням слово "система" з'явилося понад два тисячоліття, тому на сьогодні відомо більш як п'ятсот його характеристик, однак загальноприйняте визначення цього поняття поки що відсутнє. У довідкових джерелах слово "система" тлумачиться як сукупність елементів, які знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним і створюють визначену цілісність, єдність; сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднуваних за спільною ознакою, призначенням; порядок, зумовлений правильним розташуванням частин; сукупність принципів, засадових для певного вчення; форма суспільного устрою; спосіб побудови чогось; сукупність частин, пов'язаних спільною функцією [13, 286; 18, 584; 15, 314]. Відомі дослідники І.Блауберг і Є.Юдін пропонують характеризувати систему як ідеальний об'єкт, що включає в себе множину елементів, кожний з яких "представляє собою далі неподільний компонент системи"; П.Анохін називає системою тільки такий комплекс вибірково залучених компонентів, у якому взаємодія і взаємостосунки набувають характеру взаємодії компонентів для отримання фокусованого корисного результату, В.Садовський називає системою упорядковану певним чином сукупність елементів, взаємопов'язаних між собою і таких, які утворюють деяку цілісну єдність [6, 5-6; 2, 43; 16].

У ході реформування системи вищої професійної освіти в Україні актуалізується проблема оновлення підходів змісту, технологій підготовки майбутніх учителів української української мови і літератури. В якості одного з таких підходів пропонується використовувати компетентнісно-

орієнтований підхід. Розгляд методологічних основ компетентнісно-орієнтованого підходу як основи системи професійної парадигми майбутніх учителів-словесників передбачає характеристику системного аналізу у фаховій підготовці. Зупинимося на цьому детальніше.

Важливими ознаками системи є її структура, зміст, функції, цілі, види, впорядкованість (тобто чітко фіксована позиція елементів стосовно один одного і в цілому), цілісність, динамічність, взаємозалежність від середовища, ієрархічність. Структуру системи науковці визначають як організовану сукупність зв'язків між її підсистемами (компонентами) і елементами, що розглядаються безвідносно до процесів, які відбуваються в цих зв'язках [3, 27; 1, 83-86]. Цілісність структури визначається філософами як скоординованість усіх елементів системи, її завершеність, результативність, якісна визначеність. Цілісними вважаються системи, які досягли зрілості, завершеності і функціонують відносно самостійно й відокремлено в зовнішньому середовищі. Водночас поняття цілісності вживаємо також і на позначення відкритого, незамкнутого процесу становлення системи.

Фахівці описують різні види систем: живі і неживі; абстрактні і конкретні; відкриті і замкнуті; складні і прості; організовані і неорганізовані; цілеспрямовані і нецілеспрямовані; динамічні і статичні та ін. Зокрема статичною називається система, підсистеми якої або її елементи пов'язані прямим зв'язком, динамічною – така система, де підсистеми (або її елементи) характеризуються зворотнім зв'язком, змінюють положення відносно одна одної, здатні до змін. Динамічність системи виявляє і таку її ознаку, як цілеспрямованість. Це означає, що система виникає, формується і функціонує у відповідному напрямі з метою реалізації певної мети та цілей. Останні визначаються як внутрішніми характеристиками системи, так і навколишнім середовищем, тобто множиною компонентів, які не є компонентами системи, що досліджується, але впливають на неї чи зумовлені нею. Розвиток системи розуміється науковцями як процес переходу з одного рівня на наступний (вищий) рівень.

Розгляд професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури як системи потребує також звернення до характеристики поняття "системний підхід". Сутність, функції цього підходу достатньою мірою розкриваються у працях П.Анохіна, В.Афанасьєва, І.Блауберга, В.Садовського, П.Щедровицького, Е.Юдіна та ін.

Цінність системного підходу полягає в тому, що він дозволяє вивчати об′єкт, явище в динаміці, цілісності зв'язків між елементами об'єкту. За системного підходу, зазначає В.Садовський, головна увага акцентується на аналізі цілісних інтегративних властивостей об'єкта [1, 5]. Основними принципами системного підходу вважаються принципи цілісності, структурованості й організованості. Цілісність дозволяє визначати об'єкт в єдності компонентів і зв'язків; структурованість передбачає ієрархічність будови об'єкта, послідовне розчленування цілого на частини, розглянуті в єдності; організованість характеризуємо як структурну впорядкованість об'єкта.

Методологія системного підходу дозволяє розглядати підготовку майбутнього вчителя української мови і літератури як цілісну, динамічну педагогічну систему. Розглянемо зміст, структуру і властивості даної терміносполуки.

Означене поняття введене в науковий обіг Н.Кузьміною на позначення складноорганізованої, цілеспрямованої, керованої або "частково самокерованої системи" [2]. Цей феномен досліджувався також С.Архангельським, А.Алексюком, Ю.Бабанським, В.Беспальком, Б.Гершунським, В.Давидовим, Т.Ільїною, І.Ільясовим, Н.Морзе та ін. З існуючих визначень [3, 6; 4; 5, 35] для нашого дослідження обираємо тлумачення цього терміна як множини взаємопов´язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих меті виховання, освіти і навчання молоді.

В.Беспалько включав у зміст педагогічної системи учнів і вчителів; цілі виховання (загальні і часткові); зміст виховання; процеси виховання (власне виховання і навчання); технічні засоби навчання; організаційні форми виховної роботи. Цілісність педагогічної системи характеризується внутрішньою єдністю, зв'язаністю, якісною визначеністю, інтегративністю, високими результатами в розвитку, певною відносністю й існуванням лише за умов її успішного функціонування.

Складові частини педагогічної системи – це теж підсистеми. Вони мають специфічне призначення, характеризуються певною системою цілей, засобів, форм і методів навчання. Структурність педагогічної системи пропонує наявність прямих і зворотніх зв'язків між її компонентами, які забезпечують її цілісність і функціонування відповідно до поставлених цілей. Взаємозв'язок педагогічної системи з навколишнім середовищем виявляється лише у взаємодії із процесом навчання в цілому. Ми поділяємо твердження В.Володька [6] про те, що педагогічна система може виступати як самостійна і водночас є підсистемою соціальної системи. Сучасна

педагогічна система повинна бути відкритою, динамічною, інваріантною, постійно взаємодіючою з іншими соціальними системами. Вона вдосконалюється і розвивається за висхідною спіраллю.

Саморегулюючою багатоаспектною структурною системою, яка здатна мобільно реагувати на зміни в суспільстві, освіті, відображати перспективи розвитку спеціальності, є система професійної підготовки фахівця. Розгляд цієї терміносполуки зумовлює більш детальну характеристику поняття "професійна підготовка". Термін "професійна підготовка" тлумачиться у довідниках як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань і умінь, система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь і професійної готовності до такої діяльності, здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю.

Теоретико-методологічною основою професійної підготовки фахівців з вищою освітою, на думку А.Лігоцького, є модель цілісної багаторівневої освітньої системи, яка має власний зміст, багатовимірну структуру, що забезпечує її реалізацію і подальший розвиток у соціально-культурному середовищі [7].

Побудова системи професійної підготовки вчителя української мови і літератури у ВНЗі в умовах розширення і поглиблення предметних знань, необхідності формування системного мислення вимагає звернення до нових підходів, орієнтованих на міждисциплінарний синтез та інтеграцію, зокрема синергетичного. Синергетика (в перекладі з грецької мови sinergia - "сприяння", "співробітництво") використовується для підкреслення наявності колективного впливу кількох факторів, які посилюють вплив один на одного. Синергетика виявила у складних, не лінійно розвинутих системах універсальні, якісні закономірності розвитку і здатність до самоорганізації [8, 10]. Головною умовою нашого звернення до потенціалу синергетики є процеси, що відбуваються в розвитку освіти. Дослідники в цій галузі відзначають, що синергетика дає можливість не тільки по-новому осмислити еволюцію наукових знань, освітніх процесів, а й здійснити перегляд існуючих підходів і методів навчання, інтегрувати різні галузі знання. Моделюючи навчально-виховний процес, удосконалюючи складові системи професійної підготовки вчителя-словесника, будемо спиратися на ідеї синтергетичного підходу.

Аналіз різних підходів науковців щодо понять "система", "педагогічна система", "системний, синергетичний підходи", студіювання дисертаційних досліджень Н.Булгакової, Л.Хомич, Н.Морзе, А.Лігоцького, Н.Стефанової, розгляду різних аспектів системи професійної підготовки фахівців, власне бачення цієї проблеми дали можливість визначити професійну підготовку вчителя української мови і літератури як цілісну, динамічну, гнучку, керовану систему, яка розвивається в напрямку до впорядкованості та внутрішньої гармонійності її компонентів.

Під професійною підготовкою майбутніх учителів-словесників ми розуміємо сукупність психологічних і моральних якостей особистості, знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає можливість словесникам викладати філологічні предмети в загальноосвітніх закладах різних типів.

Охарактеризуємо зміст і структуру професійної діяльності вчителя української мови і літератури. Аналіз літературних джерел, практичного досвіду показує, що вчитель-словесник має бути готовий до виконання викладацької, науково-методичної, соціально-педагогічної, виховної, культурно-просвітницької, проектувальної видів професійної діяльності і професійної самоосвіти.

Учитель української мови і літератури повинен:

- мати високий рівень загальної культури та ерудиції, ґрунтовну загальнокультурну, предметну, психолого-педагогічну, методичну, українознавчу підготовку;

- усвідомлювати важливість завдань української мови, літератури в сучасних соціокультурних умовах, місце цих навчальних предметів у системі знань і цінностей, вихованні культуромовної особистості учнівської молоді;

- бути готовим здійснювати навчання і виховання учнів згідно вимог державного освітнього стандарту, основних напрямів і перспектив розвитку освіти і педагогічної науки та з урахуванням специфіки освітніх закладів різних типів;

- уміти проектувати власну педагогічну діяльність, аналізувати, узагальнювати й упроваджувати передовий педагогічний досвід, використовувати нові педагогічні технології;

- моделювати, проводити уроки і виховні заняття з урахуванням психолого-педагогічних особливостей учнів, а також з елементами інформаційно-комп'ютерних технологій;

- формувати в учнів навички самостійної роботи, розвивати в них інтерес і мотивацію до навчання, творчі здібності, логічне мислення, створювати атмосферу продуктивно-пізнавального співробітництва;

- моделювати науково-дослідну діяльність учня і колективу, готувати науково-методичне забезпечення навчальних предметів філологічного профілю;

- володіти педагогічним тактом, культурою педагогічного спілкування, постійно підвищувати педагогічну майстерність, вести агітаційну роботу з питань мовної культури серед населення, мати добрий фізичний розвиток.

Таким чином, сучасний учитель української мови і літератури – це вчитель-професіонал, котрий має ґрунтовну загальнокультурну, фахову, психолого-педагогічну і методичну підготовку, займає гуманістичну педагогічну позицію, володіє філологічним і психолого-педагогічним мисленням, інформаційною і дослідницькою культурою, універсально освічений, ерудований, творчий майстер-комунікатор, інтелігент, інноватор.

Особливість системи професійної підготовки такого фахівця в умовах педагогічного університету полягає в тому, що її активним суб'єктом виступає сам студент. Йому надається можливість вільного самовизначення у виборі рівня і профілю навчання, змісту й умов професійної діяльності.

Якість системи професійної підготовки залежить від ступеня обґрунтованості мети навчання, змісту навчання і принципів організації і контролю навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі. Зупинимося на цих аспектах детальніше.

Структуру системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в педагогічному університеті складають такі підсистеми: навчально-пізнавальна, науково-дослідна, виховна, підсистема практик, кожна з яких теж є системою (див. рис. 1). До навчально-пізнавальної підсистеми входять соціально-гуманітарна, мовна, літературна, українознавча, психолого-педагогічна, методична складові. Науково-дослідну підсистему організовують навчально- і науково-дослідницька діяльність, науково-дослідні лабораторії як форми інтеграції навчальної, наукової, освітньо-виховної роботи зі студентами-філологами. Підсистема практик представлена навчальними і педагогічними практиками. Виховна підсистема є органічною, невід´ємною складовою кожної з вище названих і реалізується як в аудиторних, так і позааудиторних формах роботи.

Цілісність даної системи обумовлена тісним взаємозв’язком між її підсистемами та компонентами. Поняття "взаємозв’язок і гармонійність між компонентами" розкриємо на прикладі конкретизації навчально-пізнавальної діяльності. Психолого-педагогічна підготовка виступає методологічною основою знань і вмінь; філологічна – фундаментом мовних і літературних знань; методична підготовка дає можливість використовувати набутий досвід у професійній діяльності. Гнучкість – характеризується існуванням кількох освітніх маршрутів (освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавр-спеціаліст-магістр).

Мета системи професійної підготовки майбутніх учителів - при органічній єдності й оптимальному співвідношенні підсистем на кожному освітньо-кваліфікаційному ступені (бакалавр-спеціаліст-магістр) формувати позитивну мотивацію педагогічної діяльності, методологічну, фахову культуру словесників, сприяти оволодінню ними необхідним обсягом загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, професійними вміннями і навичками, науково-методичною, соціально-педагогічною, виховною, культурно-просвітницькою, управлінською функціями.

Змістом професійної підготовки (за О.Абдулліною) є система педагогічних, психологічних, методичних і спеціальних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійних функцій учителя, яка ґрунтується на принципах неперервності, фундаментальності, педагогізації, гуманізації, гармонізації, варіативності, інтегративності, бінарності, технологічності, модульності, особистісно орієнтованому, компетентнісному принципах. Принцип фундаментальності узгоджується із потребами професії і визначає провідну роль психолого-педагогічної та мовно-літературної підготовки.

Принцип бінарності спрямований на виклад навчального матеріалу крізь призму методичного вияву. Принцип гармонізації реалізується у гармонійному поєднанні системи професійної підготовки вчителя української мови і літератури в педагогічному університеті із системою шкільної філологічної освіти як сферою майбутньої професійної діяльності. Принцип технологізації полягає у застосуванні різних сучасних педагогічних у т.ч. інформаційних, дослідницьких технологій у навчально-виховному процесі. Принцип модульності пропонує виділення в навчальному матеріалі системи базових модулів.

Функції системи професійної підготовки - інтегративна, організуюча, освітня – спрямовані на забезпечення цілісності педагогічного процесу; перетворення професійних знань у стійкі

переконання і практичні дії; максимально повного розвитку здібностей, схильностей, інтересів, активної фахової і соціальної адаптації особистостей.

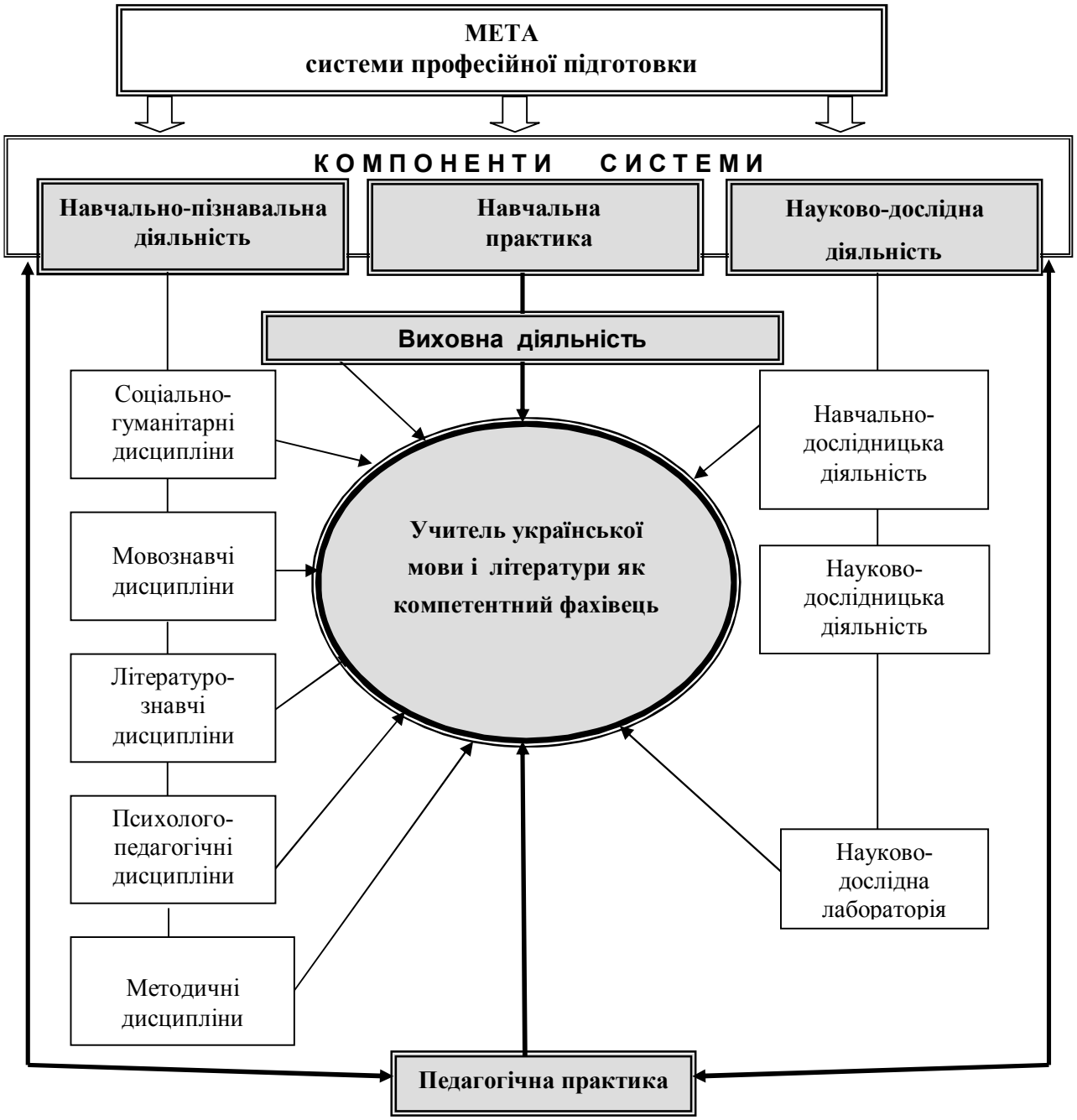


Рис. 1. **Модель системи професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури**

Отже, за період навчання в педагогічному університеті студенти філологічних факультетів мають набути відповідних фахових умінь і навичок: досліджувати мовні та літературні факти і явища в їх системній сув'язі; логічно, послідовно, відповідно до норм літературного мовлення формувати творче, аналітичне мислення, філологічний смак; творчо застосовувати методи й прийоми навчання у практичній діяльності; вести наукові пошуки в галузі мовознавчих, літературознавчих, психолого-педагогічних дисциплін, використовуючи різноманітні методи наукового дослідження, розвивати потребу та вміння самостійно поповнювати свої знання за фахом, бути мобільним, "гнучким" до різних нововведень, готовим прийняти найбільш оптимальне рішення. Окреслені професійні й особистісні риси вказують на вчителя як на професійно компетентного фахівця. Результатом системи професійної підготовки в умовах педагогічного університету є готовність до здійснення педагогічної діяльності.

Зазначимо, що з метою підготовки майбутніх учителів-словесників у нових соціокультурних умовах на філологічному факультеті Глухівського ДПУ розробляється концепція фахової підготовки з урахуванням вимог до кваліфікаційних характеристик педагогічних працівників. Згідно концепції передбачається якісне оновлення методології, змісту і технологій підготовки компетентних фахівців, виховання духовно-моральних особистостей на основі сучасної культурологічної парадигми освіти, поєднання цілісного педагогічного процесу з науковими дослідженнями, урахування позитивного вітчизняного і світового педагогічного досвіду.

Мету університетської педагогічної освіти викладацький колектив вбачає у підготовці таких учителів, які мають потребу у філософському, науковому осмисленні дійсності; володіють комплексом сучасних універсальних знань фундаментального характеру, а також системою знань про зміст і структуру освітніх процесів, особистість дитини з урахуванням її індивідуальних, психолого-вікових особливостей; уміннями, навичками, досвідом самостійної діяльності, проведення наукового дослідження; вміють працювати з комп'ютерною технікою; здатні до професійного вдосконалення, професійної саморефлексії і самоактуалізації.

Реалізація концепції ґрунтується на спільній діяльності студентів і викладачів, у процесі якої майбутній фахівець визначає мету власної освітньої програми, формує систему особистісних і професійних цінностей, гуманістичний світогляд, готує себе до творчої педагогічної діяльності, усвідомлює власну відповідальність за виховання культуромовного громадянина Української держави. Сприяє цьому творча взаємодія факультету із загальноосвітніми школами, педагогічними коледжами, ВНЗами, іншими освітніми установами. Результатом професійної підготовки на філологічному факультеті педагогічного університету є отримання відповідних кваліфікацій на ступені бакалавра, спеціаліста, магістра.

Навчальний процес на філологічному факультеті будується на основі принципів:

- загальності освітнього процесу (різнобічний інтелектуальний, духовний, емоційний і фізичний розвиток особистості);
- наступності між шкільною, середньою спеціальною та вищою освітою; фундаментальності (системне вивчення досягнень вітчизняної і світової науки);
- науковості, об’єктивності в оцінці фактів, явищ, процесів, подій;
- особистісної орієнтованості; професійної компетентності;
- гуманізації і гуманітаризації; демократичності; інтегративності;
- єдності навчання і виховання в розвитку особистості;
- варіативності; національної спрямованості освіти; соціалізації; креативності;
- спрямованості навчання на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості; гармонізації стосунків із колективом і навколишнім середовищем.

Якість педагогічного процесу забезпечується поєднанням традиційних та інноваційних моделей підготовки; поглибленням інтеграції та міждисциплінарних зв'язків освітніх програм; збагаченням результативними педагогічними, в т.ч. інформаційними технологіями; уведенням модульно-рейтингової оцінки якості одержуваної освіти.

Представлена концепція підтверджує: саме компетентнісно-орієнтований підхід, у цьому ми дотримуємося позицій О.Хуторського [9], дозволить змінити предметно-центровану систему освіти на особистісно-діяльнісну і при цьому зберегти її традиційну фундаментальність та універсальність. Зазначимо, що поняття "підхід" у словниках трактується як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь.

Разом із значущістю такого підходу, аналіз літературних джерел підтверджує: цей феномен і сьогодні залишається об’єктом наукових дискусій. У літературних джерелах [10; 11; 12; 13; 9] поняття "компетентнісний підхід" пояснюється як "оцінка підготовленості певного освітньо-кваліфікаційного рівня до професійної діяльності на основі наявності в них визначених стандартами компетенцій". Розглянемо визначальні складники компетентністного підходу компетенції і компетентності. Походять ці поняття від слова компетентний (від лат. competo – досягати, відповідати, підходити). Це поняття характеризується таким чином: такий, що “має достатні знання в якій-небудь галузі; з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний”.

Системні і багатокомпонентні поняття "компетентність", "компетенція" використовуються в різних видах діяльності людини для позначення її високої якості. У педагогічних дослідженнях ці поняття застосовують для опису якості підготовки і діяльності фахівців. Незважаючи на структурну схожість, ці поняття все ж не є тотожними (див. табл.1).

Таблиця 1.2

Компетентність і компетенція в наукових джерелах

компетенція	компетентність
відповідність, уміння, необхідні для виконання певної роботи, завдання, обов'язок; розумові здібності або загальні вміння і навички *(Webster Universal Dictionary. Harver educational Services Inc. New Yorc, 1993.– С.200).* соціально закріплений освітній результат. Тобто компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду з певної галузі знань, якостей особистості. (*Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики /Під заг. ред. О.В.Овчарук.- К.: "К.І.С.", 2004. - С. 49).*	сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності. *(Професійна освіта. Словник: навч. посіб. /Укл.С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало та ін.;За ред. Н.Г.Ничкало.-К.:Вища шк., 2000.-С.149).*
сукупність взаємопов´язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для виконання певного виду діяльності *(Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Обсуждение доклада А.В.Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. - Центр "Эйдос", www.eidos.ru/news/compet-dis.htm.)*	специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка охоплює вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за власні дії. *(Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы /Пер.с анг.- М.: Когнито-Центр, 1999.-С.6).*
готовність фахівця до діяльності, грунтується на знаннях і вміннях, які набуваються у процесі навчання і спрямовані на успішне включення у професійну діяльність *(Петров А. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2004. - № 10. – С. 9).*	

Якщо компетенція (від лат. competentia — пристосованість до справи) – наперед задана вимога до освітньої підготовки, коло повноважень, питань, що доручаються певній особі, то компетентність – уже існуюча якість, реальна демонстрація знань і відповідних умінь у конкретній роботі, володіння відповідною(ими) компетенцією(ями).

Критерієм якості підготовки випускників вищих навчальних закладів виступає професійна компетентність. Серед її характерних рис Д.Чернілевський називає підвищення ролі суб´єкта в соціальних перетвореннях, його здатність зрозуміти динаміку процесів розвитку і впливу на їх хід [14]. А.Маркова вважає професійно компетентною працею таку діяльність учителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, виявляється особистість учителя, досягаються результати в навчанні та вихованні школярів. А.Петров компетентність фахівця представляє як комплекс професійних знань, умінь, відносин, професійних

якостей особистості.

Аналіз наукових джерел, власне бачення проблеми дали можливість визначити професійну компетентність як сукупність компетенцій, які структурно і змістовно розкривають її специфіку. Головним орієнтиром для виділення певної кількості компетенцій є соціальне замовлення, що відображає актуальні проблеми вищої педагогічної освіти, суспільні вимоги до цього фаху і особистісних якостей такого спеціаліста. Професійну компетенцію майбутнього вчителя української мови і літератури характеризуємо як ступінь сформованості системи знань і вмінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності.

На сьогодні з'явилося ряд досліджень, присвячених особливостям компетентнісного підходу в освіті, формування професійної компетентності майбутніх учителів. Досліджується структура і зміст професійної компетентності, зокрема етичної, дослідницької компетентності вчителя початкових класів (Л.Карпова, Г.Кловак, Л.Хоружа), визначальні ознаки професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов (В.Баркасі).

Освітній простір Росії і Білорусії поступово поповнюється роботами, що стосуються специфіки професійної компетенції вчителя-філолога [15; 16; 17]. Цілісна система російської філологічної освіти, комплексний аналіз змісту, структури і шляхів розвитку професійної компетенції філолога ґрунтовно представлені у дослідженні Т.Балихіної. Авторка детально зупиняється на шляхах формування лінгвістичної, літературознавчої, лінгвокультурознавчої, педагогічної, психологічної, лінгводидактичної, комунікативної компетенцій. Зміст і складові професійно-діяльнісної компетенції викладача російської мови як іноземної аналізує В.Молчановський. Науковець пропонує модель такого фахівця як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності. Зупиняється на детальному аналізі складових і змісту професійної свідомості викладача, лінгвістичної, загальнокультурної, психологічної, педагогічної, методичної, професійно-комунікативної компетенцій, характеристиці психологічної готовності викладача до виконання професійних функцій. Шляхи формування професійної комунікативної компетенції вчителя-словесника (мова йде про підготовку вчителя російської мови і літератури для білоруських шкіл) пропонує В.Русецький.

З'являються поодинокі праці, що стосуються окремих аспектів професійної компетенції вчителя української мови і літератури. Особливості змістової наповненості, структурну модель професійної комунікативної компетенції досліджує Т.Симоненко, лінгвістичну компетентність науковця і педагога – П.Куляс. Разом з тим питання формування цілісної професійної компетенції вчителя української мови і літератури в умовах його професійної підготовки в педагогічному університеті ще не були об'єктом ґрунтовних досліджень. Розгляду складових професійної компетенції майбутнього вчителя-словесника, шляхам її формування в навчально-пізнавальній, науково-дослідній підсистемах та підсистемі практик присвячене наше дослідження.

Цілісна система навчання, обов'язковими складовими якої виступають фундаментальність, глибина, інтелектуальна і практична спрямованість, особистісно- і професійно-орієнтовний характер, має бути спрямована на формування його педагогічної, психологічної, лінгвістичної, мовної, мовленнєвої, комунікативної, фольклорної, літературної, культурознавчої, методичної, інформаційної, дослідницької компетенцій. Кожен з видів професійної компетенції виконує власні функції, разом з тим усі види тісно взаємопов'язані. (Детальнішу характеристику змістового наповнення вище названих компетенцій див. 18).

Врахування змістової наповненості кожної із складових професійної компетенції, шляхи і засоби їх формування дозволяють переосмислити підготовку учителів-словесників таким чином, щоб вони були спроможні "навчати своїх учнів своєю поведінкою, своїм Статусом, своїми знаннями, своєю Людяністю, своєю Любов´ю, своїм Щастям, своїм Талантом" [19, 174].

Отже, аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволив прийти до наступних висновків. Методологія системного підходу дозволяє розглядати професійну підготовку майбутнього вчителя української мови і літератури як цілісну, динамічну гнучку, керовану педагогічну систему, яка розвивається в напрямку до впорядкованості та внутрішньої гармонійності її компонентів. Така модель бачиться нами як відкрита система, що може оновлюватися, змінюватися, самовдосконалюватися, ґенерувати нові знання та сприймати і творчо опрацьовувати досвід інших систем. Розглядаючи професійну підготовку студентів-філологів в аспекті системно-функціонального підходу, звертаємо увагу не тільки на те, яким чином ця система функціонує, а й на те, як вона взаємодіє з іншими системами в умовах ступеневої освіти.

Ця система орієнтована на компетентнісний і особистісний розвиток на противагу традиційно існуючій орієнтації на зміст навчання. Компетентнісно-орієнтована освіта спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, які забезпечують успішне функціонування людини у ключових сферах життєдіяльності в інтересах як її самої, так і суспільства, держави.

Цілісна система навчання, обов'язковими складовими якої виступають фундаментальність, глибина, інтелектуальна і практична спрямованість, особистісно- і професійно-орієнтовний характер, має бути орієнтована на формування педагогічної, психологічної, методичної, лінгвістичної, мовної, мовленнєвої, комунікативної, фольклорної, літературної, культурознавчої, інформаційної, дослідницької компетенцій майбутніх учителів-словесників.

Проведений аналіз підтверджує: суспільство початку третього тисячоліття чекає на вчителя-словесника, який має філологічні та психолого-педагогічні знання, розвинене мовне чуття, володіє фольклорно-літературно-мистецьким потенціалом, творчим стилем мислення, навичками ораторського і ділового стилю спілкування, розуміється в питаннях історичного розвитку рідного народу, вміло проектує і проводить уроки і виховні заняття, в т.ч. з елементами інформаційно-комп'ютерних технологій.

Побудова моделі системи фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури потребує звернення до історичного вітчизняного та зарубіжного досвіду, про що йтиме мова в наступних дослідженнях.

Література

1. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. - М.: Наука, 1974. – 279 с.
2. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л.: Изд – во Ленингр. ун – та, 1961. – 98 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
4. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1980. – 172 с.
5. Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічному університеті: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. - К., – 596 с.
6. Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи. Навч. посіб. - К.: Пед.преса, 2000. – 148 с.
7. Лігоцький А.О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект): Дис... д-ра пед. наук. - 13.00.04. - К., 1997. - 484 с.
8. Хакен Г. Синергетика. - М.: Мир, 1980. – 404 с.
9. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 320 с.
10. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики /Під заг. ред. О.В.Овчарук.- К.: "К.І.С.", 2004. - С. 47 – 52.
11. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55 – 63.
12. Петров А. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2004. - № 10. – С. 6 – 10.
13. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с анг. - М.: "Когнито – Центр", 1999. – 144 с.
14. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебн. пособие для вузов. - М.: ЮНИТО-ДАНА, 2002. - 437 с.
15. Балыхина Т.М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога. Методологические проблемы обучения русскому языку: Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. - М., 2000. – 386 с.
16. Молчановский В.В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. - М., 1999. – 412 с.
17. Русецкі В.Ф. Прафесійная камуныкатиуная кампетэнцыя як мэта моунай падрыхтоукі настаўніка-філолога //Адукацыя і выхаванне. - 2000. - №6. - С. 28 -31. - Доступный из:< htpp://www.rusetskv.boom.ru>.
18. Семеног О.М. Професійна компетенція майбутнього вчителя української мови і літератури // Українська література в загальноосвітній школі. - 2003. - №4. - С. 2-5.

19. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. - К.: МАУП, 2000. – 312 с.
20. Семенов Н. Електронний підручник з рідної (української) мови як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання // Українська моваі література в школі. – 2005. - №5. – с. 2-6.
21. Самойленко Г.В., Самойленко О.Г. Ніжинська вища школа: від Гімназії вищих наук до університету. – Ніжин: НДПУ, 2000. – 288 с.

Резюме

В статье рассмотрены понятия "системный подход", "система профессиональной подготовки" с точки зрения ученик-философов, педагогов, психологов, компетентносно-ориентированный подход как основу системы профессиональной подготовки будущих учителей украинского языка и литературы в условиях педагогического университета.

Ключевые слова: системный подход, профессиональная подготовка, учитель украинского языка и литературы.

Summary

The analysis of concepts a systematical approach, a system of professional preparation was made in the article on the base of literature sources. The author writes about the competenting-oriented which are the base of system future Ukrainian language and literature teachers in professional training at the pedagogical universities.

Key words: systematical approach, system of professional preparation, Ukrainian language and literature teacher.

УДК 372 **Л.П.Загородня**

ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

Стаття присвячена проблемі застосування технологій ситуативного моделювання у професійній підготовці майбутнього вихователя дітей дошкільного віку. Основна увага звертається на методику проведення спрощеного судового слухання як одного з ефективних інтерактивних методів формування основ риторичної культури фахівця дошкільного профілю.

Ключові слова: технології ситуативного моделювання, спрощене судове слухання, інтерактивний метод, риторика, риторична культура вихователя.

Зміни, які відбуваються в сучасній українській освіті покликані вивести її на європейський рівень, тому стосуються багатьох аспектів і напрямків, усіх ланок освіти, серед яких вагомою проблемою є підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів, які б наряду з іншими важливими фаховими вміннями досконало володіли усною переконуючою комунікацією – ораторським мистецтвом.

Наука про ораторське мистецтво, наука красномовства – риторика виникла за античних часів. Сьогодні поняття «риторика» має кілька тлумачень. Так, Г.Сагач визначає риторику як науку і мистецтво переконуючої комунікації, що становить фундамент професіоналізму вчителя, політика, юриста, менеджера та багатьох інших гуманітарних кадрів нової України [9, 3]. С.Абрамович, М.Чікарькова стверджують, що « риторика – це наука про способи переконання, ефективні форми впливу (переважно мовного) на аудиторію з урахуванням її особливостей» [1, 5]. В обох визначеннях чітко простежується суть риторики – науки переконуючої комунікації. У наш час без риторики не може обійтися жодна освічена людина – ні проповідник, ні педагог, ні юрист, ні державний діяч, ні бізнесмен. Цілком логічною є закономірність – чим розвиненіше суспільство, тим вагомішим і ціннішим у ньому є вміння володіти «золотим словом». Змістом класичної риторики є розробка проблем ефективного усного переконуючого мовлення в ситуації публічної комунікації. «Педагогічна риторика сучасності є інтегратором, синтезатором у процесі фахової підготовки вчителя-інтелектуала, вчителя-інтелігента, педагога-оратора, який майстерно володіє секретами переконуючої комунікації, засобами живого слова» [9, 112-113]. Метою педагогічної риторики є формування основ риторичної культури майбутнього вихователя, вчителя, викладача ВНЗ.

Проблемі спілкування присвячено чимало психолого-педагогічних досліджень. Так, особливості педагогічного спілкування вчителя розробляли психологи Б.Ананьєв, О.Бодальов, О.Леонтьєв та ін,; педагоги В.Кан-Калик, В.Сластьонін, А.Мудрик, А.Капська, Р.Короткова та ін. Питання професійного спілкування вихователя дошкільного закладу вивчали психологи Я.Коломинський, Є.Панько та ін.; педагоги – Р.Буре, Л.Горбушина, Н.Орланова, А.Богуш, М.Боголюбська, І.Луценко та ін. Проблема ж педагогічної риторики вивчається не багатьма вченими, зокрема І.Зязюном, Г.Сагач, О.Юніною, О.Аматьєвою.

Спеціалісти з проблем риторики – Є.Ножин, С.Іванова, О.Юніна, С.Мінєєва - виділяють кілька етапів навчання риторики з метою досягнення належного рівня володіння мисленнєво-мовленнєвою та комунікативною діяльністю. Це такі основні етапи: 1 етап – 1-3 класи; 2 етап – 4-6 класи; 3 етап – 7-8 класи; 4 етап – 9-11 класи [9, 123]. На наш погляд, етапів має бути більше. Перший або підготовчий етап оволодіння риторикою повинен припадати на дошкільний вік, адже саме в цей період формуються основи особистості і її мовленнєвої культури зокрема. Виняткового значення надаємо шостому етапу, який характеризується розвитком і вдосконаленням красномовства у процесі професійного становлення фахівця.

На перший погляд може здатися недоцільним оволодіння майбутніми вихователями основами риторичної культури, оскільки в професійній діяльності вони переважно спілкуються з дітьми раннього і дошкільного віку. А така комунікативна взаємодія не вимагає від вихователя ґрунтовних знань законів риторики, жанрів, особливостей застосування риторичних фігур тощо. Такий погляд є поверховим і помилковим, тому що:

по-перше, основи мовленнєвої культури особистості закладаються ще в дошкільному віці, а продовжують розвиватися і вдосконалюватися в шкільному. Мовлення вихователя для дитини є зразком, тому воно повинно бути бездоганним: правильним, виразним, точним, доцільним, ясним, стислим, емоційним у разі необхідності – пестливим, а без знань риторики, зокрема її мовленнєвого закону не можливо оволодіти вищевказаними комунікативними якостями. Ще С.Русова надаючи великого значення мові вихователя відмічала, що її необхідно «усякими засобами розвивати, робити ясною, чепурною, щирою, бо вона – творче знаряддя, за допомогою якого виховується думка, серце, слово правди і краси» [8,113], «Педагог повинен якнайкраще володіти літературною мовою, та крім того, знати діалекти тої місцевості, де він як педагог працює» [7,169]. Цієї ж позиції дотримується і сучасний дослідник А.Богуш, яка розробляє проблему навчання дітей дошкільного віку рідної мови в ДНЗ. Вона наголошує на тому, що вихованці мають чути від вихователя зразкове, бездоганне мовлення, яке б відповідало літературним нормам. Окрім того «у кожного педагога має бути свій мовний етикет і мовний стиль, який визначається не тільки правильною вимовою, а бездоганним володінням позамовними засобами (мімікою, жестами, темпом мовлення тощо). Вихователь повинен бути "мовлянином", носієм живого українського слова» [3, 55].

Сьогодні є дослідження, зокрема О.Аматьєвої присвячене проблемі навчання дітей старшого дошкільного віку елементам риторики, результати якого доводять можливість і необхідність формування основ риторичної культури особистості починаючи з дошкільного дитинства. Дослідниця стверджує: «Аналіз розробленої нами системи навчання дітей старшого дошкільного віку елементам риторики дозволяє зробити висновок, що методи й прийоми, які максимально наближені й адаптовані за формою та змістом до процесу спілкування, дозволяють дітям у цікавій, емоційно-насиченій формі набувати розуміння та уявлення про правила мовленнєвої техніки й культури спілкування, закріплювати одержані знання в активній мовленнєвій діяльності, а також самостійно використовувати їх в умовах спеціально організованих мовленнєвих ситуацій, що в процесі проведення експерименту визначені як один з методів навчання дітей старшого дошкільного віку елементам риторики» [2, 199].

По-друге, вихователь тісно співпрацює з батьками вихованців і є відповідальною стороною за якість і плідність цих стосунків. А це у свою чергу вимагає від вихователя відповідних умінь як переконувати батьків у доцільності виховних методів і прийомів, необхідності створення єдиних оптимальних умов і в сім'ї і в ДНЗ для повноцінного розвитку особистості дитини, виступати з промовами на батьківських зборах, конференціях, грамотно розгортати конструктивний діалог під час бесіди тощо.

По-третє, специфіка діяльності вихователя вимагає налагодження тісних професійних взаємозв'язків з іншими вихователями та вчителями початкових класів школи. Така взаємодія передбачає участь вихователя у педагогічних радах, педагогічних конференціях, круглих столах, ділових іграх тощо. Рівень культури мовлення вихователя, який виявлятиметься під час проведення означених форм роботи буде своєрідним показником і загального рівня його професіоналізму, і

педагогічної майстерності. Отже, стає зрозумілою необхідність вивчення основ риторики студентами факультетів дошкільного виховання. Метою статті є висвітлення методики проведення спрощеного судового слухання як ефективного інтерактивного методу формування у майбутніх спеціалістів дошкільного виховання основ риторичної культури.

За нашим визначенням риторична культура вихователя – це гармонійне поєднання його зовнішньої культури і культури мови.

Під культурою мови оратора розуміють «відповідність мови оратора нормам слововживання, орфоепії і т.п.; вміння будувати свій індивідуальний стиль з урахуванням найвищих духовно-літературних досягнень свого суспільства» [1, 223].

Зовнішня культура оратора –це «система засобів, які сприяють створенню іміджу промовця; базується на контролі над наступними чинниками: зовнішній вигляд (зачіска, одяг тощо), постава, погляд, жест, голос» [1, 219]. Майбутні вихователі знайомляться з риторикою як наукою, її історією, метою, завданнями і змістом, вивчаючи курс «Основи педагогічної майстерності».

Дієвою формою навчання студентів основами риторики є інтерактивні методи, зокрема технології ситуативного моделювання. Особливо цінними, на наш погляд, вони є на заключному етапі опанування знаннями, коли знання трансформуються на рівень практичних умінь і творчо застосовуються в різноманітних педагогічних ситуаціях. До технологій ситуативного моделювання О.Пометун та Л.Пироженко відносять: симуляції або імітаційні ігри, спрощене судове слухання, громадські слухання, розігрування ситуації за ролями [6, 55-64].

Зупинимося на особливостях застосування спрощеного судового слухання.

Спрощене судове слухання проводиться тоді, коли студенти володіють ґрунтовними знаннями про закони риторики, жанри ораторського мистецтва, риторичні фігури, особливості підготовки промови і її виголошення. Коротко про сутність цих понять.

Організація діяльності оратора підпорядковується риторичним законам: концептуальному, моделюванню аудиторії, стратегічному, тактичному, мовленнєвому, ефективної комунікації, системно-аналітичному.

Концептуальний закон є базовим законом риторики і являє собою перший крок ідеомовленнєвого циклу – винайдення задуму, ідеї (створення концепції). Він передбачає пошук істини шляхом всебічного аналізу предмета.

Закон моделювання аудиторії передбачає системне вивчення аудиторії, на яку розраховується викладення концепції, на основі соціально-демографічних, соціально-психологічних та індивідуально-особистісних ознак.

Стратегічний закон передбачає системну побудову програми впливу на конкретну аудиторію.

Тактичний закон передбачає систему дій по підготовці ефективної реалізації стратегії.

Мовленнєвий закон передбачає вираження думки в дієвій словесній формі (ДСФ). ДСФ є системою комунікативних якостей мовлення (правильність, виразність, ясність, точність, ємкість, стисліть, доцільність, пестливість).

Закон ефективної комунікації передбачає систему дій суб'єкта з метою налагодження контакту на всіх етапах комунікації як необхідну умову ефективної реалізації продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності.

Системно-аналітичний закон передбачає аналіз якості та ефективності продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності [9, 64-109].

Жанри ораторські – диференціація ораторських творів як підвидів тієї чи іншої галузі красномовства [1, 218]. Розрізняють такі основні роди монологічного красномовства: соціально-політичне, академічне, лекційне, судове, соціально-побутове, військове, дипломатичне, церковно-богословське [9, 327-328].

Фігури риторичні – незвична побудова фрази або її частини задля експресивності виразу. Риторичні фігури поділяються на синтаксичні та стилістичні. До синтаксичних звичайно відносять: асиндетон, зевгму, полісиндетон, симплоку, синтаксичний паралелізм, хіазм; до стилістичних – алюзію, анадиплозис, анафору, аномінацію, антитезу, апосіопезу, градацію, діафору, еліпс, епістрофу, епіфору, інверсію, іронію, каламбур, обрив, парадокс, паралепсис, ремінісценцію, риторичний вигук, риторичне звертання, риторичне питання [1, 235].

Технологія спрощеного судового слухання дає можливість студентам розіграти судовий процес з конкретної справи, залучивши до цього максимальну кількість учасників. Якщо грамотно організовувати роботу, то кожен студент буде задіяний і виявлятиме максимум активності.

Підготовка до судового слухання вимагає від викладача:

1) вибору ситуації, яка б відповідала меті заняття і очікуваним результатам;

2) визначення необхідної кількості ролей і правильного їх розподілу;

3) моделювання ймовірних варіантів розв'язання проблемної ситуації;

4) ознайомлення студентів з процедурою судового слухання;

5) розробки чіткого регламенту і правил гри.

Підготовка до судового слухання вимагає від студентів:

1) знань законів риторики, риторичних фігур та їх використання у процесі виголошення судової промови. «Судова промова – це промова, звернена до суду та інших учасників судочинства і присутніх при розгляді кримінальної, цивільної, адміністративної справи, в якій містяться висновки щодо тієї чи іншої справи» [5, 33];

2) пошуку інформації для підготовки промови;

3) підготовки промови, з урахуванням її загальних особливостей, відведеної ролі, теми слухання та аудиторії. «Основними особливостями судової промови в порівнянні з іншими видами ораторського мистецтва є: офіційний характер промови; полемічність; спрямованість (до суду); попередня зумовленість змісту (справа, яку слухає суд); підсумковий характер судової промови» [4, 85];

4) підготовки свідків.

Отже, спрощене судове слухання з теми: «Суд над Сірим Вовком».

Мета: формувати вміння студентів складати судові промови і виголошувати їх, керуючись основними законами риторики; розвивати психічні пізнавальні процеси, зокрема мислення і мову, спеціальні розумові дії (синтез, аналіз, порівняння тощо); творчі здібності, закріпити знання дитячих казок; виховувати інтерес до майбутньої професії.

Ролі розподіляються заздалегідь: 1) суддя; 2) присяжні засідачі; 3) обвинувач; 4) захисник; 5) свідки від захисної і обвинувачувальної сторін; 6) Сірий Вовк.

Регламент гри:

1. Вступне слово викладача, який знайомить з регламентом і правилами гри та виконавцями головних ролей – 5 хвилин.

2. Виступ судді, який знайомить з темою слухання – 3 хвилини.

3. Виступ обвинувача (звинувачувальна промова) із залученням свідків – 20-25 хвилин.

4. Виступ захисника (адвокатська промова) із залученням свідків – 20-25 хвилин.

5. Виступ звинуваченого (прикінцеве слово) – 5 хвилин.

6. Винесення вироку присяжними засідачами та суддею – 5 хвилин.

7.Аналіз гри та оцінювання граючих – 15-17 хвилин.

Правила гри

1. Не порушувати регламенту.

2. Під час промов бути коректними і переконливими.

3. Дотримуватися порядку під час судового слухання.

Схема гри

1 етап

Викладач повідомляє, що заняття буде проведено у формі спрощеного судового слухання з теми: «Суд над Сірим Вовком». Знайомить з виконавцями ролей, регламентом і правилами гри. Студентам – присяжним засідачам роздає схеми аналізу промов, за якими вони оцінюватимуть звинувачувальну та захисну промови. На основі їх аналізу буде будуватися вирок про те, винен Сірий Вовк чи – ні.

Аналіз промов присяжними за сідачами охоплює таке коло питань.

1. Чи витримана структура промови?
2. Чи можна чітко виділити вступну, основну і заключну частини промови?
3. Чи вдало вибраний метод побудови промови?
4. Які риторичні фігури вживав оратор у своїй промові з метою її прикрашання і впливовості на слухачів?
5. Які засоби активізації уваги слухачів використовував промовець?
6. Яким був вплив на емоції і почуття аудиторії?
7. Якою була аргументація у промові, на які факти опиралася?
8. Яким було мовлення промовця з позицій мовленнєвого закону риторики?
9. Які закони риторики реалізовані в промові і на скільки повно?
10. Які пози, жести використовував промовець, чи гармонували вони з мовленням і його особистістю в цілому?

11. Чи досягла промова поставленої мети?

2 етап

1. Виступ судді.
2. Промова прокурора.
3. Промова адвоката. Звинувачувач і захисник будують свої промови на матеріалі дитячих казок. А також добирають свідків – героїв із цих казок. Від того на скільки грамотно буде складена і майстерно виголошена промова залежить доля Сірого Вовка і він визнається або винним, або – ні.
4. Прикінцеве слово Сірого Вовка.
5. Виступ присяжних і судді.

3 етап

Аналіз гри та оцінювання граючих студентами і викладачем.

Аналізуючи гру і оцінюючи студентів викладач ураховує:

1) рівень теоретичних знань;
2) рівень практичних умінь та творчий підхід до виконання завдання;
3) уміння працювати злагоджено;
4) уміння втілюватися в образ і послідовно розгортати рольові дії;
5) серйозно та відповідально ставитися до виконання навчального та ігрового завдань.

Практика застосування методу спрощеного судового слухання дає підстави для таких висновків. Означений метод: 1) дозволяє у цікавій формі трансформувати теоретичні знання на рівень практичних умінь; 2) сприяє формуванню культури мислення, мовлення, зовнішньої культури особистості; 3) розвиває творчі здібності майбутніх вихователів; 4) максимально активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів; 5)викликає цікавість та інтерес до занять і в цілому до оволодіння професією вихователя; 6) дозволяє розглядати будь-які актуальні проблеми дошкільного виховання. Окрім цього універсальність методу полягає в тому, що його можна використовувати під час вивчення будь-якої фахової дисципліни. Наші подальші наукові розвідки будуть розгортатися саме в цьому напрямку.

Література

1. Абрамович С.Д., Чікарькова М.Ю. Риторика: Навч. посібник. – Львів: Світ, 2001.
2. Аматьєва О.П. До питання навчання дітей старшого дошкільного віку елементам риторики //Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди: Науково-теоретичний часопис. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – с. 195-200.
3. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільному закладі. – К.: Вища шк., 1993.
4. Гурвич С.С., Погорелко В.Ф., Герман М.А. Основы риторики. – К., 1998.
5. Молдован В.В. Судова риторика. – К., 1998.
6. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн./ О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун – К.: Вид-во А.С.К., 2004.
7. Русова С. Вибрані педагогічні твори /За ред. Є.І. Коваленко – К.: Либідь, 1997.
8. Русова С.Ф. Вибрані твори /Упор. О.В. Проскура – К.: Освіта, 1996.
9. Сагач Г.М. Золотослів: Навчальний посібник для середніх і вищих навчальних закладів – К., «Райдуга», 1993.

Резюме

Статья посвящена проблеме использования технологий ситуативного моделирования в профессиональной подготовке будущего воспитателя детей дошкольного возраста. Основное внимание уделяется методике проведения упрощенного судебного слушания как одного из эффективных интерактивных методов формирования основ риторической культуры специалиста дошкольного профиля.

Ключевые слова: технологии ситуативного моделирования, упрощенное судебное слушание, интерактивный метод, риторика, риторическая культура воспитателя.

Summary

The article is devoted to the problem of using the technologies of the situative modeling in the professional training of the future pre-school teachers. The main attention is paid to the methodics of conducting the simplified juridical listening as one of the effective interactive methods of forming the basis of the rhetoric culture of the pre-school teacher.

Key words: the technologies of the situative modeling, simplified listening, interactive methods, rhetoric, rhetoric culture of the teacher, simplified juridical listening.

УДК 153. 24: 37. 015 **Н.В.Карпенко**

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ТА ПРОФІЛАКТИКИ СТРАХУ НЕУСПІХУ

У статті подані конкретні характеристики прояву страху неуспіху, страху перед екзаменом, аналізуються різноманітні реакції на екзамен, що важливо знати педагогам для здійснення профілактики та корекції страху в навчальних закладах, для професійного застосування педагогічної майстерності.

Ключові слова: педагогічна майстерність, профілактика, корекція, страх перед екзаменом, страх неуспіху.

Педагоги можуть привести чимало прикладів, коли хороші учні, що постійно добросовісно навчалися, мали міцні глибокі знання, на екзамені дають раптовий зрив, а „середнячки" одержують відмінні оцінки. Пояснюється це насамперед тим, що екзамен не просто перевірка знань, а перевірка знань в умовах стресу. Питання переживання страху неуспіху набуває ще більшої актуальності, якщо мати на увазі широкий зміст слова „екзамен", адже екзамени різного роду супроводжують все наше життя. Педагогічна майстерність полягає у тому, як саме організувати екзамен, щоб не детермінувати страх неуспіху. Безпосередньо для цього педагогам потрібні знання про психологію переживання страху та психологію складання екзамену. Добре відомо, що люди дуже різняться за умінням складати іспити. Безперечно, що добросовісних знань протягом року природних здібностей та доброго володіння учбовим матеріалом часто недостатньо для того, щоб успішно скласти екзамени.

У тих особистостей, для яких результати очікуваних екзаменів важливі і наявна потреба скласти їх якомога краще, перед екзаменом виникає стан тривоги, який може особливо закріпитися при наявності у досвіді переживань страху неуспіху. Це суб'єктивно неприємне переживання має і характерні об'єктивні прояви, такі як: прискорене серцебиття, підвищення кров'яного тиску, збільшення тонусу мімічної мускулатури, посилення потовиділення на долонях і підошвах. Разом з тим поведінка учнів може бути абсолютно різна: одні зосереджено дочитують ті розділи підручника, у засвоєнні яких не зовсім упевнені, пригадують окремі питання програми і пробують дати на них відповіді, словом, приводять себе у стан підвищеної мобілізації та готовності до гідної зустрічі з екзаменатором. Часом у них з'являється навіть почуття змагання, яке аналогічне прояву спортивної впертості – вони готові активно відстоювати своє право на хорошу оцінку. Особистості, уражені страхом неуспіху, хаотично перелистують підручник, так як вони нездатні зосереджуватися ні на одному із розділів; зі страхом прислухаються до розповідей тих, хто уже склав екзамен і запевняють себе, що не зможуть вирішити ні одне із заданих завдань; поспішно запитують про щось друзів і не дослуховують до кінця їх відповідь, тобто знаходяться в панічному стані, що повністю дезорганізує їх діяльність. На відміну від тих, хто зібраний і готовий до боротьби, від цих особистостей, навпаки, віє передчуттям поразки, а тому інші стараються уникати виснажливого спілкування з ними. Коли особистість, у якої є у досвіді переживання страху неуспіху бере екзаменаційний білет, вона в перший момент, часом, нездатна зрозуміти і навіть прочитати питання. Подальша їх поведінка може бути різною в залежності від рівня підготовки. І якщо вони переконуються, що пам'ятають потрібний матеріал, їм вдається поступово заспокоїтись і написати відповіді на питання, але впевненості у собі вони так і не набувають, тому достатньо екзаменатору задати навіть не дуже складне додаткове запитання, як вони розгублюються, збиваються з думки, викликаючи, як правило здивування у педагога: „Тільки що так гарно відповідав, і раптом...". Якщо в ході екзамену усе йде як було задумано у процесі підготовки, то результат може бути задовільним, але характерно те, що учень покидає екзаменаційну залу, як правило без того відчуття полегшення та емоційного піднесення, яке властиве іншим учням після успішної відповіді, а навпаки вони ідуть з екзамену виснажені та спустошені, з єдиним бажанням відіспатися незалежно від того, як вони спали в ніч перед екзаменом. Якщо питання білету (або хоча б одне із них) здаються тому, хто складає екзамен не знайомими, нерідко настає повна катастрофа: він раптово виявляє, що забув навіть те, що міцно знав. Замість того, щоб зосередитися на відповіді, він подумки перескакує з одного предмету на інший та більше

думає про наслідки неуспіху, ніж над самим питанням. Його єдине бажання, щоб екзамен скоріше завершився і часто він готовий задовольнитися будь-якою оцінкою, навіть абсолютно неприйнятною. Будь-яке негативне зауваження екзаменатора може миттєво загальмувати його, він втрачає здатність знайти вихід з ситуації тому, що зовсім не шукає його.

Навпаки ті ж особистості, які вміють мобілізуватися перед екзаменом (не уражені страхом неуспіху) навіть зустрівшись із складними питаннями проявляють творчість і винахідливість від чого у їх пам'яті раптом виринають знання, про які вони навіть не підозрювали, з'являються неочікувані асоціації, екзамен проходить як натхненний поєдинок з білетом та екзаменатором. Переконавшись, що йому можуть поставити оцінку нижчу тієї, на яку він розраховував, такий учень обов'язково попросить задати йому додаткові запитання, навіть ідучи на ризик неуспіху (і можливого подальшого зниження оцінки у разі неправильної), але в ім'я очікуваного успіху.

На перший погляд може здаватися, що ці дві форми поведінки відображають лише різний ступінь емоційного напруження. Адже за відомим законом Джеркса-Додсона, надто висока мотивованість, надмірне емоційне напруження також погіршують результати діяльності, як і надто низька мотивованість, обумовлена незацікавленістю результатами діяльності. Але якби дезорганізація поведінки дійсно була пов'язана з надмірним емоційним перенапруженням, то це повинно було проявитися у різних вираженнях фізіологічних змін у цих двох груп осіб, що екзаменуються: у тих, хто проявляє нездатність мобілізуватися перед екзаменом, повинні бути вищими частота пульсу, кров'яний тиск та показники м'язового тонусу. Але цього не виявлено перед екзаменом, чітко спостерігалися усі ці розрізнення лише під час екзамену. За усіма названими показниками стан перед екзаменом у представників двох цих груп не відрізняється. Але все це суттєво відрізняється після завершення екзамену. Зокрема у тих, чия тривога перед екзаменом носить мобілізуючий характер, усі показники вегетативної нервової системи повертаються до норми буквально через кілька десятків хвилин після завершення екзамену, причому незалежно від задоволеності результатом. Пульс, тиск крові та м'язовий тонус стають такими, як у період спокою. У тих, чиє емоційне напруження не спрямоване на переборення стресу, а іноді навіть навпаки затягує стрес, ці показники після екзамену не тільки не знижаються, але й продовжують підвищуватися незалежно від результатів екзамену та задоволеності ними. Створюється парадоксальна ситуація: вплив стресу закінчився, а емоційне напруження зберігається і навіть посилюється. Зовнішні поведінкові прояви також красномовно свідчать про відсутність у полегшенні емоційного стану. Відповідно потрібно прослідкувати, чи зберігається емоційне напруження навіть після успішного складання екзамену, що схоже зі станом тривожності при неврозах. Виникає питання: у чому ж принципова відмінність між станами емоційних напружень? Різниця полягає в причинах їх виникнення.

Щоб продуктивно застосувати педагогічну майстерність для профілактики страху неуспіху, педагогу необхідно знати, що тривожність буває корисна і шкідлива. Так, природною реакцією організму на стресову ситуацію невизначеності, а саме очікуваний екзамен, вважається мобілізація. Діяльність на екзамені передбачає концентрацію уваги, максимальне відтворення пам'яттю засвоєного раніше матеріалу, готовність до нових випробувань, таких, як додаткове запитання, чи недостатньо пропрацьовано питання білету, винахідливості, уміння чітко визначати реакцію екзаменатора, а не пасивність при невдачах. Така продуктивна мобілізуюча тривога готує людину до напруженої діяльності в ситуації випробувань і реалізується, вичерпуючи себе в цій діяльності. Навіть якщо вона надмірно велика і через це заважає продуктивній діяльності, вона все рівно зменшується після завершення стресової ситуації, що її викликала.

На відміну від продуктивної, непродуктивна невротична тривога безпосередньо не обумовлена очікуваною діяльністю. Психологічна детермінованість її у сформованих „комплексах" щодо екзамену взагалі. З'ясувалось, що причина непродуктивної, невротичної тривоги не в безпосередньому і конкретному очікуванні невдачі. У осіб схильних до такої тривоги, будь-яке випробування, у тому числі й екзамен, виявляється в особистісних проявах, інколи прихованих від свідомості, а це і є механізм дії страху неуспіху. Можливість провалу на екзамені стає для учня сигналом його життєвої неспроможності, людської неповноцінності. При такому глибинному сприйнятті подій, екзамен перетворюється із звичайної перевірки знань на тяжке випробування, яке може стати для людини перешкодою і позбавити її самоповаги та принизити в очах інших. Якщо будь – яке життєве випробування підсвідомо сприймається особистістю як перевірка на спроможність, випробування на міцність, на право почувати себе Людиною з великої літери, і при цьому наявний глибокий сумнів, чи вдасться відповідати таким високим критеріям, тоді неминуче виникає тривога, яка відображає стан відмови від пошуку. Справжнє її коріння сягає глибоко – у

ранній досвід невдач, і роль очікуваного екзамену, як і в будь – якої іншої ситуації з невідомою розв'язкою, втому, що провокує пам'ять про цей досвід і робить його знову актуальним. Цей сформований у ранньому досвіді внутрішній бар'єр не вдається подолати у процесі конкретної активної діяльності (наприклад, підготовки до екзамену), а тому незмінно викликає стан відмови від пошуку. Відповідно справа, не тільки в екзамені як випробуванні – справа у самосприйнятті та самореалізації. Формується замкнене коло – усі попередні капітуляції перед труднощами, досвід досить пасивно-оборонної поведінки у складній ситуації визначають звичний тип реагування і в цю хвилину, а це в свою чергу закріплює такий не адаптивний спосіб реагування, поповнює досвід духовної капітуляції. А тому вже не суттєво чи вдалося скласти екзамен – адже навіть якщо все скінчилось добре, то у людини, що відмовилась від боротьби залишається відчуття, що їй лише просто пощастило („дістався хороший білет", „був добрий екзаменатор", „екзамен виявився легким"). Тобто, успіх обумовлений певними зовнішніми причинами, а не її внутрішніми здібностями мобілізуватися та долати випробування. Загроза виявитися не гідним поваги паралізує пошукову активність і сприймається та переживається як страх перед екзаменом. Зрозуміло, що такий глибинний процес не може обірватися в одну мить, просто як наслідок завершення стресової ситуації, наприклад, успішного складання екзамену. Для того, щоб подолати відчуття безпорадності, необхідно мобілізувати психологічні захисні організми, як у стані бадьорості, щоб подолати негативний досвід неуспіху.

Другою причиною виникнення непродуктивної, не мобілізуючої тривоги перед екзаменом може бути надмірна потреба у контролі над ситуацією. Саме така потреба, не будучи задоволеною з зовнішніх чи внутрішніх причин, призводить до підвищеного артеріального тиску та інших психосоматичних захворювань. Незалежно від якості підготовки, на екзамені завжди зберігається деяка непевність результату, залежність від неконтрольованих обставин та екзаменатора, неможливість контролювати ситуацію, навіть якщо вона складається на користь екзаменованого, може викликати відчуття безпорадності, відмови від пошуку, і навіть непродуктивної тривоги.

Учитель повинен мати достатнє уявлення про стан переживання страху неуспіху. Розгубленість перед екзаменом чи підчас відповіді не завжди свідчать про недостатні чи не міцні знання. Педагог, що спостерігав своїх учнів у різних ситуаціях, здатний відрізнити серед них тих, хто схильний до пасивно-оборонної поведінки, а значить і до непродуктивної невротичної тривоги. Таким особистостям необхідна моральна підтримка, не тільки під час звичайного навчання, а й під час екзамену. Іноді достатньо кількох схвальних слів під час підготовки, щоб невротична тривога перетворилась на продуктивну, а тим більше не слід скупитися на схвалення при правильних відповідях. Особистості, схильні до відмови від пошуку, найчастіше придивляються до реакції учителя на їхні відповіді. Напружено вдивляються у вираз обличчя педагога, його міміки, прислухаються до інтонацій. Адже притаманна для таких учнів невпевненість у собі потребує постійної внутрішньої боротьби, і саме поведінка вчителя визначає успіх у подоланні перешкод. Проста байдужість може бути легко сприйнята як осуд або ворожість, і сприяти заблокуванню повного виявлення знань.

Для профілактики страх неуспіху також важлива і форма екзаменів. Шарай В.Б. [1; 93] у своєму дослідженні охоплював 260 студентів трьох перших курсів Московського медичного інституту, використовував ступінь емоційного напруження при різних формах екзамену, а саме традиційній і тестовій. Ці дані потім порівнювались з деякими особливостями особистості та екзаменаційною успішністю. У процесі традиційної форми екзамену студент відповідав екзаменаторові, а тестовий екзамен проводився методом вибору відповіді на кожне питання з поданих п'яти варіантів, де тільки один був правильним. Від студентів вимагалось підкреслити правильні варіанти відповіді, часу давалось достатньо три години. Фізіологічними корелятами напруження були артеріальний тиск, частота серцевих скорочень, величина хвилинного об'єму кровообігу. З психологічних характеристик оцінювалися рівень тривожності та вияв мотивації на досягнення успіху.

Аналізуючи одержані результати дослідження, виявлено, що на традиційних екзаменах закономірно збільшується тиск, частота серцевих скорочень, хоча від першого до третього курсу відбувається відносне зниження цих показників, і все ж таки навіть і на третьому курсі під час традиційного екзамену ці показники є значно вищі. Високий рівень емоційного напруження традиційно погано впливає на академічну успішність. Причому студенти, що отримали оцінки за екзамен вищі, ніж поточні у семестрі, проявляли менше емоційне напруження, ніж ті, що отримали більш низькі оцінки в порівнянні з семестром. Найбільше емоційне напруження фіксувалось за фізіологічними показниками, як і найменша результативність відповідей саме у тих студентів, у кого

висока мотивація на досягнення поєднується з високою тривожністю. Більш детальний аналіз показав, що у таких досліджуваних відбувалося підвищення тиску та серцевих скорочень, що є характерним для непродуктивної тривожності. Поєднання такої високої тривожності з високою умотивованістю на досягнення обумовлює дезорганізацію поведінки через надмірне емоційне напруження, що не допомагає цілеспрямованій діяльності. Причиною низької продуктивності може бути якісна особливість тривоги. Яка може бути відображенням стану відмови від пошуку, або надмірне емоційне напруження, яке дезорганізує поведінку, приводячи до хаотичності. Цей висновок підтверджується також тим, що особистості з поєднанням тривожності та мотивації досягнення також гірше справляються зі складними психомоторними та логічними завданнями. Навпаки, студенти з високою умотивованістю та низькою тривожністю показали високі результати і рівень емоційного напруження їх був нижчим. Але при поєднанні низької мотивованості на успіх з низьким рівнем тривоги, рівень успішності на екзамені був нижчим ніж у студентів з високою тривожністю і низькою мотивацією на досягнення. Висока тривожність змушує студентів зі слабкою мотивацією досягнення проявити активність у підготовці до екзамену і мобілізуватись, але фізіологічні затрати при цьому досить великі, зважаючи на частоту пульсу та підвищення тиску, що слід враховувати кваліфікованому педагогу.

Тестовий екзамен, на відміну від традиційного, супроводжується менш вираженими фізіологічними змінами, а саме такими, що свідчать про реакцію мобілізації, тобто емоційне напруження є продуктивним. Але більш детальний аналіз виявив, що і тестовий екзамен підходить не всім студентам. Якщо особи зі страхом неуспіху, тобто схильні до непродуктивної тривожності дійсно на тестовому екзамені показують кращі і фізіологічні реакції і знання, хоча об'єктивно вимоги тестового екзамену вищі. Але особистості схильні до демонстративних форм поведінки навпаки, тому що артистичність, бажання бути в центрі уваги, уміння справляти приємне враження дає переваги лише на традиційному екзамені. Тому і рівень емоційного напруження на традиційному екзамені у них нижчий, а екзаменаційні оцінки вищі. Це пояснюється тим, що особам, схильним до демонстративної поведінки у стресових ситуаціях, особливо необхідний контакт з іншими людьми, у процесі спілкування з екзаменатором вони набувають впевненості і можуть подати себе з кращого боку, щоб вплинути на остаточну оцінку своїх знань. Ті ж особистості, що легко дають реакцію непродуктивної тривоги, відчувають панічний страх перед екзаменатором, розгублюються від будь – якого запитання, не здатні проконтролювати і адекватно оцінити те, яке враження вони справляють, а відповідно і на основі цього корегувати свою поведінку. В стресовій ситуації їм протипоказано пряме спілкування з тими, від кого залежить результат. Такі соціальні контакти викликають у них додаткове напруження. Тим більше, що таке спілкування відбувається завжди в умовах обмеженого часу, коли необхідно відповідати швидко, винахідливо. І сама ця умова підвищує рівень тривоги. Усі ці дані свідчать про те, що умови екзаменаційного стресу по різному впливають на осіб з різними властивостями особистості. Саме це і потрібно враховувати при організації екзамену та при оцінці його результатів, що безумовно удосконалює педагогічну майстерність.

Література

1.Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг обучение здоровье.- М.- Просвещение.- 1989.-240 С.
2.Котик М.А.Психологические аспекты безопасности труда.-М.-1986.-65 С.
3.Нарицин Н.Н. ТЫ и Я – Я не ТЫ. - М. 2001.-176 С.

Резюме

В статье даны конкретные характеристики проявления страха неудачи, страха перед экзаменом, анализируются различные реакции на экзамен, что важно знать педагогам для профилактики и коррекции страха в учебных учреждениях, для применения профессионального мастерства педагогов.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, профилактика, коррекция, страх неудачи, страх перед экзаменом.

Summary

The article deals with the main manifestations of failure fear fear of examinations, different reactions during examination. Precautions and corrections of fairs are very important for professional teacher's skills in high educational establishments.

Key words: professional skill, precaution, correction, failure fear, fears of examination.

УДК 370. 378 **Г.А.Туровинина**

ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА НА ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

Статья посвящена вопросам организации управления подготовкой будущего специалиста и определению в этом процессе роли диагностики. В статье решается проблема поиска эффективных способов формирования личности профессионала и гражданина в новых социально-экономических условиях. Раскрываются принципы управления образовательными процессами на диагностической основе.

Ключевые слова: подготовка специалиста, управление, диагностика, учебный процесс.

Особенности первого десятилетия преобразований в стране - перманентный характер перемен, усиление роли экономических факторов во всех сферах человеческой деятельности на фоне снижения влияния факторов духовных, культурных, нравственных - обусловили необходимость теоретического обоснования сложившейся за эти годы практики управления образовательным процессом и воспитанием, оценки информации о развитии высшего образования, воспитания, управления.

Набирающие в стране силу процессы гуманизации и демократизации вновь поставили вопрос о развитии не только экономического, но и духовного, интеллектуального, нравственного потенциала общества. Проблемы поиска эффективных способов формирования личности профессионала и гражданина в новых условиях особенно актуальны для вузов, результат деятельности которых напрямую зависит от уровня сформированности у студента определенных личностных качеств.

Проанализировав работы, посвященные организации образовательного процесса и личности будущего специалиста, о которых пишут И.С. Батракова, Н.А. Годник, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Караковский, И.М. Сергиенко, Т.Н., Т.Н. Черняева и другие, можно выделить следующие компоненты творческого потенциала будущего специалиста, определяющие его структуру:

- ценностно-мотивационная и эмоциональная сфера личности начинающего специалиста;
- способности данной личности к будущей профессиональной деятельности и создание возможностей заниматься творчеством в этой области;
- психофизиологическая сфера личности будущего специалиста.

Таким образом, основная цель подготовки будущего специалиста в вузе – это формирование профессионала, ориентированного на непрерывное образование, на непрерывный самоанализ и коррекцию своей учебно-педагогической деятельности.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что понятие непрерывности образования применительно к личности заключается в следующем:

- человек учится постоянно, без относительно длительных перерывов;
- человек учится в образовательных учреждениях или занимается самообразованием.

При этом возможны следующие направления движения человека в образовательном пространстве: совершенствование своей профессиональной квалификации, своего профессионального мастерства; восхождение по ступеням и уровням образования; смена профиля образования в соответствии с потребностями личности и социально-экономическими условиями общества. Эти направления и определяют основные задачи профессиональной педагогической подготовки будущего специалиста в вузе.

Применительно к образовательному процессу и образовательным программам непрерывность образования выступает как фактор включения личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития, обеспечивает преемственность на всех этапах образовательной деятельности, а *оценка эффективности обусловлена мониторингом образовательного процесса, т.е. собственно непрерывным контрольно-аналитическим процессом.*

Организация управления образовательным процессом на диагностической основе опирается на ряд принципов педагогического менеджмента.

Принцип целенаправленности отражает требование ставить цели с учетом их оптимальности и реальности, социальной значимости и перспективности. Неопределенно сформулированная цель (излишне усложненная или упрощенная) уже на начальном этапе процесса управления является дезорганизующим, дезориентирующим фактором, а усложненная цель к тому же нереальна для достижения. Перспективность и социальная значимость цели отражают непрерывный характер поступательного движения, развитие учебного заведения как сложной педагогической системы.

Принцип кооперации и разделения труда отражает важнейшее требование к управленческой деятельности менеджера любого уровня. Недопустимо стремление руководителя все сделать самому: составить план работы, организовать его выполнение, единолично контролировать и координировать деятельность всех исполнителей. При таком положении инициатива и творчество исполнителя постепенно снижается, а руководитель все более утопает в «текучке». Поэтому только опора на общественные организации вуза, на коллективное творчество и коллективный разум позволяют руководителю реализовать это важнейшее положение.

Без реализации *принципа функционального подхода* невозможна четкая реализация основных идей педагогического менеджмента. Претворение в жизнь этого принципа является также условием постоянного развития, совершенствования управленческой деятельности на основе постоянного обновления, уточнения и конкретизации функций исполнителей. Должностные инструкции, правила внутреннего трудового распорядка, научно обоснованные требования к учебно-воспитательной деятельности преподавателя не могут быть застывшими раз и навсегда на долгие годы.

Анализ практики показывает, что за последние годы в образовании произошли существенные структурно-содержательные изменения в виде *диверсификации* (расширение объектов деятельности) образования, которая реализуется в формах:

- многоуровневого обучения;
- многоступенчатой профессиональной подготовки кадров;
- вариативных и гибких образовательных программ;
- многофункциональных учебных заведений.

Диверсификация образования выполняет следующие функции:

- делает систему более гибкой, способной к быстрым структурным изменениям;
- создает благоприятные условия для стабилизации и инновационной активности;
- обеспечивает ускорение развития различных типов организации образовательного процесса и инновационных образовательных технологий в высших учебных заведениях.

Специфика современного состояния и развития системы высшего образования связана с расширением разнообразия, повышением сложности, усилением динамичности содержания образования и форм реализации профессиональных образовательных программ. Одним из проявлений указанных процессов является развитие многоуровневости профессиональных образовательных программ и реализующих их образовательных учреждений.

Следующий *принцип управления образовательным процессом в вузе* – это *демократизация* и *гуманизация*, как следствие соответствующих событий в общественной жизни страны, новой политики в сфере образования, ориентированной на формирование системы непрерывного образования и характеризующейся обращенностью к личности как к субъекту образовательного процесса, что также обусловливает новые требования к содержанию образования и управлению образовательным процессом в высших учебных заведениях в целом.

Рассмотрим предлагаемые разными авторами концепции *основных функций управления* (табл. 1).

Таблица 1

Хронология возникновения концепций функций управления

Год	Автор	Функции управления
1930	Анри Файоль	Планирование, организация, стимулирование, распорядительство (руководство), контроль, корригирование, анализ
1875	В.Г. Афанасьев	Выработка и принятие управленческого решения, организация, регулирование, коррегирование, учет и контроль, сбор и преобразование информации
1980	Н.В. Савин	Планирование, контроль
1982	М.Л. Портнов	Планирование, организация, контроль

1985	М.М. Поташник	Первичный анализ, прогнозирование, программирование, планирование, организация, регулирование, контроль, анализ, коррекция стимулирование
	И.Ф. Харламов	Административная, стратегическая, экспертно-консультативная, представительная, воспитательная, психотерапевтическая, коммуникативная
	Л.Л. Габдуллин	Педагогический анализ, планирование, организация, контроль, руководство, информация, координация
1987	Ю.К. Бабанский	Планирование, организация, контроль
	В.П. Симонов	Планирование (принятие решения), организация выполнения принятых решений и планов, контроль за ходом и результатом процесса (оценка эффективности и качества соответственно)
	П.В. Худоминский	Планирование, организация, координация, учет и контроль, анализ
1992	М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедуори	Планирование, организация, мотивация, контроль
	Т.И. Шамова	Информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-диагностическая, организационно-исследовательская, организация, контроль
	Ю.А. Конаржевский	Педагогический анализ, целеполагание, принятие управленческих решений, планирование
1993	В.Л. Кричевский	Администраторская, стратегическая, экспертно-консультативная, представительная, воспитательная, коммуникативная
	В.И. Носов	Аналитико-прогностическая, координационная, кадрового обеспечения и социальной защиты работника, инновационно-внедренческая; информационно-программного, методического обеспечения; финансирования и развития материально-технической базы; контрольная

Следует отметить, что большинство авторов выделяют три основные функции: *планирование, организацию* и *контроль*, а также многие из них указывают на необходимость функций *анализа и коррекции*, однако никто не выделяет *диагностическую функцию*. Мы считаем, что анализ и диагностика предшествуют коррекции. Опыт экспериментальной работы подтвердил, что анализировать можно как учебные планы, так и сам процесс. Это означает, что аналитическая функция пронизывает все этапы управленческой деятельности, а реализация контрольной и планирующей функции без нее просто бессмысленна. Только диагностика совершённого процесса обеспечивает возможность избежать ошибок при его новом планировании и организации.

Реализация основной идеи экспериментальной работы была непосредственно связана с образовательным процессом и управлением им. Приоритетное внимание уделялось роли диагностики в психолого-развивающей и коммуникативно-формирующей направленности деятельности преподавателей и студентов вуза. Весь процесс управления базировался на аналитических материалах, которые непрерывно подвергались диагностике в свете осуществления трех его основных функций: планирования, организации и контроля. Практическими результатами реализации этой экспериментальной программы явилось повышение уровня профессионально-практической подготовки наших выпускников к будущей деятельности.

Литература

1. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Перев. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с .
2. Костина А.К., Тарасов В.В. Критерии и методика оценки профессионального уровня учителя. Уч.-метод. пособие. – Пенза: Изд-во НМЦ ГОО, 1993. – 187 с.

3. Маслова Н.Ф., Туренская Е.С., Дубравина Р.С. Познай себя: диагностические методики самопознания. – Ставрополь: Изд-во СКИУУ, 1993. – 168 с.
4. Том Н. Управление изменениями// Проблемы теории и практики управления. - 1998. – №1. - С.68-74.
5. Управление развитием содержания образования. Материалы региональной научно-практич. конф. – Томск: Изд-во ЦНТИ, 2000.
6. About the necessity of organizing the regional academicals-educational and informational-analytical center for environmental education and natural resources management / S. Kirpotin, E. Cheglokov, N. Moskvitina, A. Letuvninkas // The 5-th Korea-Russia International symposium on science and technology (KORUS 2001). – Tomsk: Tomsk Polytechnic Univ., 2001. – Vol. 2. – P. 117-120.

Резюме

Стаття присвячена питанням організації управління підготовкою майбутнього спеціаліста и визначенню в цьому процесі ролі діагностики. У статті вирішується проблема пошуку ефективних засобів формування особистості професіонала і громадянина у нових соціально-економічних умовах. Розкриваються принципи управління освітніми процесами на діагностичній основі.

Ключові слова: підготовка спеціаліста, управління, діагностика, нвачальний процес.

Summary

The article is devoted to the problem of the organization of the future specialist training management and to defining the role of diagnostics in this process. On the article the problem of the search of the effective means of a specialist's personality and a citizen in neo social-economic conditions molding is solved. The principles of educational processes management on the basis of diagnostics are revealed.

Key words: A specialist training, the process of ruling, diagnostics, the teaching process.

УДК 378 **Е.М.Федерягин**

ВОСПИТАНИЕ У СТУДЕНТОВ ОСОЗНАННОГО ОТНОШЕНИЯ К СОБСТВЕННОЙ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ КАК ФАКТОРА ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ

В статье раскрывается актуальность проблемы воспитания у студентов осознанного отношения к собственной жизненной стратегии. Определены компоненты этой категории. Выделены факторы воспитания осознанного отношения к собственной жизненной стратегии, способствующие активизации личностного саморазвития.

Ключевые слова: жизненная стратегия, воспитание, личностное саморазвитие, самопознание, самоопределение, самореализация.

В современном обществе человек может стать личностью, лишь научившись осознанно помещать точку опоры нравственного и духовного самоосуществления внутри себя, не позволяя манипулировать собственным сознанием, достраивая собственную индивидуальность сообразно личностному смыслу жизнедеятельности. Его способность сознательно строить и осуществлять свой жизненный путь становится важнейшим фактором общественного развития.

И если изменения в обществе определяются личностным фактором, то именно ценность личности, развитие ее способностей, актуализирующих осознанное отношение к собственной жизненной стратегии, должно стать основополагающим посылом преобразования образовательного процесса.

Данная проблема является актуальной для высшего образования, т.к. вуз становится контекстом развития личности для многих выпускников школ, зачастую смирившихся с бессодержательностью жизни и невостребованностью их сущностных сил вследствие обусловленного отхода образования от цели воспитания уникальной, целостной и свободной личности, способной осознанно выстраивать и осуществлять собственный жизненный путь.

На основании интегрированных представлений об истоках и психологической сущности осознанного отношения личности к собственной жизненной стратегии можно определить следующие компоненты данного свойства личности: *целеполагающий*, который состоит в стремлении человека к

обретению себя как уникальной, самостоятельной личности путем обращения к таким истокам, как свобода, ответственность, духовность, целостность; *аксиологический компонент* осознанного отношения личности к собственной жизненной стратегии, ориентирующий ее на приоритет таких ценностей, как способность делать самостоятельные выборы, нести за них полную ответственность, аутентичность (соответствие самому себе) в процессе самоосуществления; *содержательный*, детерминирующийся целевыми и аксиологическими составляющими, учитывающими личностную значимость, личностный смысл деятельности, соответствие убеждениям, оценкам и опыту, что осуществляется через посредство эмоционально-волевого компонента, обеспечивающего устойчивость данного свойства личности. Развитый эмоционально-волевой компонент осознанного отношения личности к собственной жизненной стратегии свидетельствует о том, что процесс осознанного самоотношения стал «базовым компонентом его личностной культуры», а не просто желанием. Его проявление характеризуется тем, что личность свободна от негативных стереотипов и убеждений, предрасположена к ценностному взаимодействию с окружающим миром, основанному на открытых положительных эмоциях и чувствах, на глубоком и искреннем сопереживании, эмпатии. Осознанное самоотношение личности проявляется не только в убеждениях и взглядах, но и в практической деятельности, проектируя определенный «стиль жизни» (А. Адлер), тип поведения и общения, которые характеризуются взаимоуважением и взаимопринятием других людей, активностью и творческой ответственностью за собственную жизнедеятельность.

Развитие данной способности можно рассматривать, с одной стороны, как изменение под давлением социальных обстоятельств, с другой – как самодостраивание, при котором внешние детерминанты подвергаются смысловому анализу, принимаются или отвергаются либо трансформируются во внутренние регуляторы осуществления собственной стратегии жизни.

Следовательно, в основе развития осознанного отношения личности к собственной жизни лежит личностная активность самосознающего человека, его духовная и практическая деятельность самоосуществления. Но эта личностная активность не является изолированной деятельностью человека, она протекает внутри социально значимой деятельности. Таковой является деятельность образования, так как образование также процесс внутренний, совершающийся изнутри путем органического роста, как усиление подлинно человеческого начала путем творческой работы личности, «а не путем наложения извне образовательного материала» [3, 613].

Педагогическая поддержка в образовательном процессе способна придать процессу развития у студентов осознанного отношения к собственной жизни более глубокий, продуктивный характер, ибо «воспитатель, поставленный лицом к лицу с воспитанниками, - говорил К.Д. Ушинский, - заключает в себе всю возможность успехов воспитания» [7,413].

Таким образом, воспитание у студентов осознанного отношения к собственной жизненной стратегии – это создание педагогических условий, поддерживающих развитие их способности подлинно человеческим путем, на основе ценностей, глубинного осмысления и духовной работы выстраивать и осуществлять собственную жизнь, строить отношения с миром и с самим собой, «определять свою судьбу и осознанно, созидающе влиять на судьбу мира» (Л.Н. Куликова).

В контексте концептуальных подходов теории гуманистических воспитательных систем (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, А.М. Сидоркин и др.) концепция воспитания у студентов осознанного отношения к собственному жизненному пути предстает как «мягкая система», которую «нельзя задать сверху и развивать с помощью задаваемых извне технологий» (Л.А. Степашко), как культурная, творческая деятельность педагогов и воспитанников, обеспечивающая личностный рост участников педагогического процесса, их саморазвитие, пробуждая внутреннюю активность индивида, наполняя образовательный процесс творческими, свободными актами познания, общения и практической деятельности, высокой степенью проблемности, инициирующей личностную позицию выбора и самоопределения (Л.Н. Куликова).

Как вид творческого взаимодействия педагогов и воспитанников, воспитание у студентов осознанного отношения к собственной жизненной стратегии имеет в своей основе глубинно-преобразующий смысловой «обмен с приращениями» между всеми обозначенными выше компонентами данного свойства личности. В результате происходит качественное преобразование внутреннего потенциала и практического опыта каждой из сторон, влияющее на характер их взаимоотношений, активизирующее тем самым их обоюдный рост, то есть порождающее феномены личностного самоизменения и самостроительства. К проявлениям таких феноменов следует отнести такие изменения личности, как: углубление осмысления собственной жизни, развитие степени осознания и понимания конкретных явлений и процессов, активизирующих развитие интеллектуальной и смысловой сфер личности, развитие умений саморегуляции, интернальности

локуса контроля, творческой ответственности, ценностного отношения к себе, собственной жизни, окружающему миру, которое проявляется в чувстве собственного достоинства, вере в собственные силы и способности осуществить собственную жизнь в соответствии со своими представлениями о ее смысле и целях, чувстве сопереживания к окружающим людям, стремлении к взаимопомощи и сотрудничеству с ними, в «открытости миру», т.е. духовности как проявлению главной ценности человеческого существования.

Взаимосвязь данных феноменов осознанного отношения личности к собственной жизненной стратегии с процессами саморазвития личности обнаруживается через особенности взаимосвязи с процессами самопознания (развитие Я-концепции), саморегуляции (осознанное воление собственной жизни), самоопределения (поиск собственного экзистенциального основания), самосовершенствования (стремление к самовзращиванию), повышения собственной продуктивности (развитие творческого потенциала, умений и навыков качественного и ответственного выполнения осуществляемой деятельности), самореализации (максимальное раскрытие личностного потенциала (Л.Н.Куликова, Н.Б.Крылова, О.С.Газман, Г.А.Цукерман и др.).

Изучение и анализ различных педагогических источников позволяет вывести факторы воспитания у студентов осознанного отношения к собственной жизненной стратегии.

Гуманистическая педагогика, впитав философско-педагогические идеи о человеке как субъекте деятельности, подходит к организации обучения, опираясь на приоритет индивидуальности, самобытности человека как активного носителя личностного субъектного опыта. Категория «субъектный опыт» определяется как «опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором человек может дать себе отчет о своих возможностях, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует иерархия предпочтений» [6, 64].

Субъектный опыт личности «включает» опыт рефлексии, в том числе рефлексии саморазвития (М.А. Данилов, О.С. Газман), позволяющий «переживать» свои действия и связь с миром и пропускать через себя личностно-значимые события реальности, в том числе свои состояния, поступки, при этом происходит обогащение опыта рефлексии, который актуализирует рождение личностного смысла деятельности, рождает потребности более содержательного самоизменения и выводит процесс осознания личностью собственной жизни на более высокий уровень.

На теоретическом уровне фактор субъектного опыта можно соотнести с необходимостью возвращения человеку природосообразности, а следовательно, с расширением представлений педагога о рефлексивности как имманентной способности индивида; с содержанием образования, обращенного к духовному миру студентов, их чувствам и ценностям; с методами обучения, аппелирующими к их идеалам. На практическом – с признанием педагогом личностного старта студентов, опорой на его субъектный опыт, востребованностью аутентичного суждения и действия, с качественным и процессуальным изменением традиционных методов и форм обучения на интерактивные, востребующие субъектный опыт каждого участника педагогического процесса, с изменением форм отчетности знаний, в которой ведущей деятельностью является рефлексия, оценивание знаний преимущественно осуществляется как самооценивание (Г.П. Звенигородская).

Ценностный опыт личности обогащает его систему внутренних регуляторов, определяя тем саамы локус контроля «Я», т.е. представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими представлениями о ее смысле.

Операциональный (С. Френе, С.Т. Шацкий) или когнитивный опыт личности обеспечивает эффект управляемости интеллектуальной деятельности и находит свое проявление в разных ментальных структурах, обеспечивающих саморегуляцию интеллектуальной активности и метакогнитивную осведомленность: способность планировать, предвосхищать и прогнозировать возможные результаты, оценивать качество собственной деятельности, выстраивать стратегию собственного обучения и модифицировать ее, мобилизовать свои силы для решения возникшей проблемы.

Опыт сотрудничества личности (А.В. Мудрик, А.Н. Лутошкин) выступает источником мотивации взаимодействия на ценностно-личностном уровне, который востребует ее умение слушать и слышать других, уважать другое мнение, поддержать другого и помочь ему.

Конструктивный, познавательный и смыслопоисковый опыт личности как фактор ее самостановления исследуют О.П. Елисеев, Р.Р. Каракозов и др.

Следовательно, фактор субъектного опыта во многом обусловливает готовность и активность личности самостоятельно и осознанно выстраивать и осуществлять собственную траекторию жизни, стержневым компонентом которой является личностный смысл жизнедеятельности.

Педагогами-исследователями осмысляется *фактор личностного смысла* деятельности через свободосообразность воспитания (И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, К.Н. Вентцель, Я. Корсак, С.И. Гессен и др.), что означает создание педагогом возможности для воспитанников чувствовать себя свободным в развитии собственной индивидуальности, выборе траектории жизненного пути и выражается в поддержке им процессов индивидуализации в позитивных для личности тенденциях.

Личностный смысл как динамичная, меняющаяся универсальная мотивационная тенденция определяет вектор жизненного пути и характер его выстраивания. Смысловые универсалии определяют также направленность личности к себе, собственной жизни, окружающему миру (Л.Н. Куликова, Н.Б. Крылова, А.В. Мудрик и др.), что выражается в системе жизненных отношений, являющихся основой развития у личности ценностного мироотношения.

Когда в качестве осознаваемого смысла личностью избираются духовные смыслы, творческие ориентиры, включающие ее в акты утверждения собственной свободы принимать решения и воплощать их в жизнь, востребующие ее духовность, тогда личностный смысл деятельности как фактор воспитания у студентов осознанного отношения к собственному жизненному пути становится определяющей силой, выводящей личность на высокий уровень осознанного жизнестроительства [2; 4].

Фактор взаимодействия на ценностно-личностном уровне предусматривает такой тип взаимодействия участников образовательного процесса, при котором раскрывается их духовная сущность, проявляются ценностные ориентиры, личностные способности.

Проанализировав различные педагогические концепции, мы пришли к выводу, что взаимодействие участников на ценностно-личностном уровне активизирует опыт рефлексии, развивает и обогащает человекообразующие смыслы, актуализирующие развитие ценностного мироотношения личности, его осознанное духовно-нравственное самопродвижение, тем самым способствуя эффективному воспитанию у студентов осознанного отношения к собственной жизненной стратегии.

Основой для определения в качестве одного из условий эффективности воспитания у студентов осознанного отношения к собственной жизненной стратегии личности в образовательном процессе считаем использование форм и приемов обучения, повышающих у студентов уровень осмысленности жизни, актуализирующих рождение личностного смысла жизнедеятельности.

Такой подход к обучению, по нашему мнению, способствует не приращению нового знания и нового осмысления жизни к уже существующему, а актуализирует сознательное самодостраивание личности на основе взаимодействия личностных смыслов участников образовательного процесса в активно развивающей среде, обращенной к внутренним сферам человека, способствует рождению нового смысла жизнетворчества, ценностной перестройке жизненных отношений студента, развитию его способности осознанно выстраивать и осуществлять собственный жизненный путь.

Именно в таком «пространстве взросления» (Б.Д. Эльконин) решается одна из важнейших задач высшего образования – помощь студенту в активизации личностного саморазвития.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. // Педагогика. – 1997. - №4.
3. Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности: В 2 т. – М.: Изд-во К.И. Тихомирова, 1911, -Т.1. – 666 с.
4. Кларин М.В. Инновации в обучении. – М.: Наука, 1997. – 222 с.
5. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
6. Сериков В.В. Образование и личность. – М.: Логос, 1999. – 346 с.
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М. Педагогика, 1974. – Т.1. – 583 с.
8. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М.: Фирма «Интерпракс», 1995. – 288 с.

Резюме

У статті розкривається актуальність проблеми виховання у студентів свідомого ставлення до особистої життєвої стратегії. Визначені компоненти цієї категорії. Виділені фактори виховання свідомого ставлення до особистої життєвої стратегії, які сприяють активізації саморозвитку особистості.

Ключові слова: життєва стратегія, виховання, особистісний саморозвиток, самопізнання, самовизначення, самореалізація.

Summary

The actuality of the problem of inculcating in students the conscious attitude to their own life strategy is considered in the article. The components of this category are defined. The factors of the inculcating in students the conscious attitude to their own life strategy affecting the activation of a personality selfdevelopment are singled out.

Key words: Life strategy, personality selfdevelopment, selfcognition, selfdefinition, selfrealisation.

УДК 371. 21 **Р.К.Серьожникова**

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЯК ОСНОВА СТАНОВЛЕННЯ ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У статті розглядається творчий потенціал майбутнього викладача-предметника в контексті стратегічних компонентів становлення його педагогічної майстерності.

Ключові слова: творчість, творчій потенціал, майбутній викладач, педагогічна майстерність.

Усвідомлення своєї позиції, системи цінностей, цілісність особистості, що припускає визначену сформованість життєвих стосунків і самоузагальнення, роблять педагогічну діяльність творчою, далекою її від копіювання чужого досвіду. Педагогічна творчість вимагає від викладача уміння спостерігати, аналізувати і досліджувати цілісний навчально-виховний процес, розкривати його протиріччя і рушійні сили.

Для творчої педагогічної діяльності досить істотними і виділеними багатьма дослідниками (Ф.М. Гоноболін, В.І. Загвязинський, Г.О. Балл, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, О.О. Леонтьєв, В.О. Сластьонін, С.О. Сисоєва, О.М. Пєхота, М,П. Лещенко, В.В. Пилипчук, Е.А. Помиткін та ін.) є специфічні педагогічні особливості і якості особистості. Їх становлять педагогічна спостережливість, здатність до рефлексії, критичність, розподілена увага, уміння віддавати іншим накопичені знання, розуміти точку зору тих, що учаться, їх інтереси і потреби, а також уміння проектувати розвиток особистості. Однак педагогічна творчість ефективна там і тоді, коли вона спирається на високу професійно-педагогічну компетентність і професійну майстерність.

Метою статті є розгляд творчого потенціалу майбутнього викладача в контексті становлення основ його педагогічної майстерності. «Будучи синтезом теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, майстерність педагога стверджується через творчість і втілюється в ній» [2, 44].

У цьому випадку важливо чітко розуміти як об'єкт формування (визначений комплексом якостей і здібностей, що визначає творчу спрямованість особистості), так і способи та засоби формування творчих характеристик особистості в освітньому процесі ВНЗ.

Отже, питання стосується розуміння і чіткого окреслення, якісної визначеності тих характеристик і умінь особистості, які дозволяють їй упевнено включатися в професійно-творчу діяльність.

Понятійний ряд відповідних особистісних даних складають: творча індивідуальність фахівця; мотивація творчої діяльності; творчі здібності; творче мислення; творчий стиль діяльності; творчий потенціал; творча спрямованість особистості. Саме ці якості і повинні бути в центрі уваги у процесі творчого розвитку майбутніх фахівців, у тому числі студентів університету.

У нашому дослідженні в ролі формованого компоненту особистості майбутнього викладача виступає творчий потенціал як показник творчої мобільності в опануванні найпродуктивніших технологій педагогічної діяльності. Саме тому до цієї характеристики творчої особистості хотілося поставитися з найбільшою увагою.

У широкому сенсі поняття «потенціал» визначається у ВРЕ як «засоби, резерви, джерела, що маються в наявності та здатні бути мобілізованими, приведеними в дію, що використовуються для досягнення визначеної мети, здійснення плану, розв'язання якого-небудь відання, визначення, можливостей окремої особи, суспільства, держави у конкретній області» [16, 428].

Дослідженню сутнісних характеристик творчого потенціалу присвячені роботи Л.В. Сохань, В.О. Тихоновича й ін. Розглядаються наступні характеристики:

1. Багаторівневість змісту (відображенням є полісемантичність поняття «творчий потенціал особистості»). Тут виділяються наступні рівні:

- широкий: дане потенційне утворення розглядається як загальна властивість сил, що розвиваються;
- проміжний: за основу береться максимально можливий рівень розвитку даної властивості, детермінований, з одного боку, анатомофізіологічними, психічними характеристиками людини, з іншого боку - конкретним станом розвитку суспільства, прийнятою в ньому нормою творчої самореалізації і самоздійснення, трансльованої в тому числі через систему освіти;
- вузький на перший план виступає рівень розвитку аналізованого потенціалу освіти, характерний для статистичної більшості проявів даної соціально-історичної ситуації.

2. Діалогічність. Реалізація творчого потенціалу є діалогом потенційного й актуального, особистості з навколишнім світом та іншими людьми, людини із самим собою.

3. Соціальність. Поряд із природою (зміна з віком психофізичних показників людини) та індивідуально-особистісною динамікою (ускладнення з віком внутрішньої життєвої сфери, збагачення когнітивної сфери, потребнісно-мотиваційної сфери, розвиток свідомості і т.п.) процес розвитку творчого потенціалу особистості має соціально-історичну динаміку (зміни, продиктовані розвитком суспільства). Такі потенції перетворюються в щось реальне лише настільки, наскільки виявляється здатність по-різному сприймати і засвоювати соціальний досвід.

4. Системність. Творчий потенціал має системний характер, тому він має всі атрибути, властиві системи, що самоорганізуються, є цілеспрямованими, що саморозвиваються (стійкість, потреба в розвитку і самореалізації) і мають власну, внутрішню логіку розвитку, що зводиться не до логіки суми її підсистем (елементів), а до логіки розвитку кожної підсистеми окремо.

Як видно з приведеного аналізу, у педагогічній теорії є чимало дифініцій поняття «творчий потенціал професіонала».

На наш погляд, повне уявлення про дану характеристику особистості може бути подано на основі синтезу низки запропонованих авторами визначень. Результатом такого синтезу було наступне робоче визначення: «Під творчим потенціалом особистості майбутнього викладача варто розуміти його спрямованість на творче самоздійснення в освоюваній педагогічній діяльності, що вимагає сформованості визначеного комплексу якостей і здібностей особистості: самостійності мислення, розвиненості мотивів досягнення, глибокої компетентності в області базової науки, мотиваційної активності, захопленості обраною справою, високого рівня володіння способами творчої діяльності в педагогічної сфері».

Аналіз досліджень (Т.Г.Браже, Ю.М.Куліткін, Г.С.Сухобська, В.А. Семиченко, Р.К. Серьожникова та ін.) свідчить, що розвиток творчого потенціалу педагогів відбувається найбільш ефективно за наступних психолого-педагогічних умов:

1) коли відсутня тверда регламентація діяльності, зайвих указівок викладача, твердих норм; існує воля вибору змісту і форм роботи відповідно до потреб і можливостей;

2) коли йде спеціальне тренування «у розковуванні» потенційних творчих здібностей викладача (по термінології Г.І. Артем'євій), переконання в можливості і необхідності його особистої творчості;

3) при нагромадженні й обов'язковому поповненні педагогом базових предметних, наукових і методичних знань і умінь різного типу, в тому числі дослідницьких. «Не можна відсувати на другий план конкретні базові і методологічні знання, вони ближче до практичної діяльності предметника. Тому вони найбільше цінуються ним самим. Ці знання потрібні йому базово, першорядно є професійно значимі, складають основу його творчого потенціалу», - відзначає Т.Г. Браже [11, 91];

4) при нагромадженні педагогом досвіду творчих педагогічних рішень, що роблять педагога більш вільним у виборі власних рішень. «Одна теорія, навіть добра, не перебудовує досвіду і не створює нового. Діє тільки теорія, втілена в зразки рішень»[11, 35];

5) коли самостійна практична робота педагога стає стрижнем його підготовки, а практичні заняття виконують роль базових у розвитку творчого потенціалу. Самостійність викладачів, їх

активність, уміння аргументувати свою думку в дискусії дозволяють випробувати почуття успіху, сформувати позитивне ставлення до всього нового, потребу в самоаналізі, усвідомити й оцінити свій досвід у процесі взаємодії з іншими людьми;

6) для розвитку творчого потенціалу потрібне створення особливого «рефлексивного середовища: у мисленні – проблемних ситуацій, у діяльності – установки на кооперування, а не конкуренцію, у спілкуванні – відносин, що припускають доступність власного досвіду для іншого і відкритість його досвіду для себе» [13].

Як бачимо, організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх викладачів різноманітні і багатопланові, залежать від специфіки навчального закладу.

Діяльність викладача в такій системі набуває особливого характеру, який пов'язаний з необхідністю зміни його особистісних установок, способу мислення, із поповненням знань з багатьох галузей науки і культури, з опануванням ним методів і прийомів дослідницької діяльності. Таким чином, неодмінною умовою для створення нової системи освіти є розвиток творчого потенціалу педагогів, формування готовності окремих педагогів і всього педагогічного колективу до творчої діяльності.

Аналіз досліджень дозволяє зробити висновок про те, що формування творчого потенціалу майбутнього викладача є основою становлення його педагогічної майстерності.

У зв'язку з цим осмислено нові підходи до організації вищої освіти і створенню умов для становлення і розвитку педагогічної майстерності сучасного педагога, розроблено моделі професійної майстерності.

Б.С. Гершунський, І.А. Зязюн, Д.В. Чернилевський, В.В. Пилипчук, О.К. Філатов та ін. підкреслюють, що така модель повинна носити прогностичний характер, тобто враховувати перспективи, тенденції розвитку науки [3;4;7;11].

Вивчення наукових праць К.О. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, Л.І. Анциферової, С.І. Архангельського, С.Я. Батишева, Г.О. Балла, О.О. Бодалєва, О.О. Вербицького, О.В. Жадаєвої, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, А.Н. Леонтьєва, О.М. Матюшкіна, К.К. Платонова, В.В. Пилипчука, Е.О. Помиткіна, Є.Ю. Пряжникової, С.О. Сисоєвої, Н.В.Тализіної та ін. дозволило зробити висновок, що професійна майстерність педагога є інтегральною характеристикою фахівця, що включає соціально значимі ділові й особистісні якості, професійну компетентність, досвід, культуру, творчу спрямованість, моральну позицію, що впливають на якість праці. Як інтегральну характеристику особистості викладача педагогічну майстерність можна розглядати з різних позицій, які розкривають його гностико-евристичну, акмеологічну, аксиологічну природу.

Підхід до проблеми педагогічної майстерності в аспекті інноваційної діяльності викладача дозволив обґрунтувати гностико-еврестичну природу педагогічної майстерності. Моделі професійної майстерності в даному аспекті розглядалися в дослідженнях І.А. Зязюна, З.І. Равкіна, Ф.Г. Паначич, Р.Б. Вендеровской, М.Г. Плохової, Ф.А. Фрадкіна, А.І. Пискунова й ін. Автори підкреслюють, що розвиток професійної майстерності можливий насамперед на основі варіативного використання педагогічних інновацій, виділення їх ціннісного ядра [5;7;14;15].

Гностико-еврестична природа педагогічної майстерності викладача обумовлена наявністю професійно значимих характеристик, розвиток яких, на думку А.А. Бодалєва, Н.Ф. Гоноболіна, В.А. Кан-Калика, В.А. Крутецького, А.К. Маркової та ін., забезпечує становлення професіонала: загальна професійна культура, педагогічна спрямованість, модальні якості, дидактичні здібності, вольові якості, комунікативні і перцептивні здібності, педагогічна уява, сугестивні здатності тощо [3;4;10;11;12].

Таким чином, можна говорити про гностико-евристичну природу педагогічної майстерності, яка полягає в тому, що процес її становлення повинен бути спрямований на розвиток дослідницьких, творчих здібностей майбутнього викладача.

Акмеологічний підхід до проблеми педагогічної майстерності майбутнього викладача дозволив обґрунтувати її акмеологічну природу. Такий підхід до розгляду професіоналізму як соціально-психологічного явища (Б.Г. Ананьєв, А.А. Деркач, Е.Ф. Зеєр, Н.В. Кузьміна, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн, А.Н. Рибников та ін.) дозволяє виділити в його структурі як об'єктивні (якість отриманої освіти), так і суб'єктивні, особистісні компоненти (здатність до самореалізації, самовизначення, відповідальність, загальний розвиток, талант, взаємовідносини людини з навколишнім світом, ставлення до себе тощо).

Єдність названих компонентів полягає в тому, що вершин шуканого професіоналізму людина досягає в активній пізнавально-професійній діяльності [11]. Результатом такої діяльності є як

створення матеріальних і духовних цінностей, так і особистісні перетворення, удосконалювання педагогічної майстерності, становлення професіонала [11].

Отже, акмеологічна природа педагогічної майстерності полягає в повній самореалізації, самоздійсненні особистості у творчій педагогічній діяльності на основі щодо рухливих інтегративних психологічних новотворів, творчому проектуванні своєї кар'єри, досягненні вершин («акме») професійного розвитку.

Таким чином, становлення педагогічної майстерності – це набуття професійно значимих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і умінь, активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового його ладу і способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії [5;6;13;14].

Культурологічний підхід до проблеми педагогічної майстерності майбутнього викладача дозволяє розкрити аксіологічну природу даного феномена. Аксіологічна природа педагогічної майстерності припускає, що процес її становлення нерозривно зв'язаний з формуванням у майбутнього викладача визначеної системи ціннісних орієнтацій. В.С. Лєднєв підкреслює, що професійні цінності повинні бути чітко відрефлексовані майбутнім фахівцем як цінності особистісні, що визначають основний зміст, напрямки і задачі його професійної діяльності [4].

Система ціннісних орієнтацій відбиває в педагогічній позиції. Ю.С. Тюнников виділяє такі компоненти педагогічної позиції, як споконвічна особистісна позиція, моральна і соціальна позиції [15].

Культурологічний підхід до проблеми становлення педагогічної майстерності викладача дозволяє виділити наступні умови становлення: створення у ВНЗ культурно-освітнього простору професійно-особистісного становлення (Ю.С. Тюнников); спрямованість змісту вищої педагогічної освіти на соціалізацію особистості педагога і пріоритетний розвиток його як суб'єкта культури (Б.Т. Ананьєв, Т.О. Бєлоусова, Е.Ф. Бондаревська, Е.Ю. Захарченко, І.О. Ісаєв, В.А. Сластьонін, Ю.С. Тюнников та ін.). Таким чином, культурологічний підхід до проблеми становлення педагогічної майстерності майбутнього викладача вказує на необхідність розглядати даний процес у тісному взаємозв'язку з формуванням професійно-педагогічної культури.

Таким чином, аксиологічна природа педагогічної майстерності припускає формування визначеної системи ціннісних орієнтацій, що знаходять своє відображення в педагогічній позиції, а також розгляд становлення педагогічної майстерності в тісному взаємозв'язку з формуванням професійно-педагогічної культури.

Отже, педагогічна майстерність викладача - предметника – майстерність особливого роду. Вона повинна ґрунтуватися на суб’єктивації аксиологічних, акмеологічних, гностико-евристичних аспектів педагогічної діяльності.

Становлення педагогічної майстерності ми розглядаємо як поетапний процес розкриття сутнісних сил (діяльнісного, інтелектуального, морального, соціокультурного, творчого потенціалу) особистості студента як майбутнього викладача, його можливостей, компетентного і відповідального виконання професійних і соціальних ролей, продукування нових ідей, рішень. Відповідно до такого розуміння професійного-педагогічного становлення можна виділити його критеріальні характеристики.

Перша з них – педагогічна самосвідомість, яка включає ставлення до себе як суб'єкту професійної діяльності і сфери педагогічної праці.

Таке відношення є основою формування в майбутнього викладача педагогічного самовизначення. Педагогічна самосвідомість припускає постійне співвіднесення ідеального і реального образу «Я» у процесі полімотивованого наближення до ідеального суб'єкта педагогічної діяльності (А.В. Брушлинський, І.А. Зимова, Б.Ф. Ломов, В.А. Петровський, В.А. Сластьонін та ін.). Результатом цього процесу виступає стійке позитивне ставлення до себе як до професіонала і до сфери педагогічної праці (на конативному, емоційно-мотиваційному, поведінковому рівні). Педагогічна самосвідомість як критеріальна характеристика педагогічної майстерності викладача включає також усвідомлення педагогічної діяльності як взаємодії, взаєморозуміння, психологічного контакту з аудиторією, аналіз труднощів, що виникають, помилок і прорахунків, удач і правильних рішень.

У процесі вузівської підготовки об'єктом усвідомлення майбутнім викладачем соціально ціннісної основи його професійної діяльності і себе в ній є його особистісні якості як суб'єкта цієї діяльності.

Отже, професійно-значимі якості особистості викладача є другою критеріальною характеристикою педагогічної майстерності.

Третя критеріальна характеристика педагогічної майстерності – комплекс спеціальних професійних знань і умінь, у яких реалізується досконале володіння основними прийомами різних видів діяльності. Які б приватні завдання не розв'язував педагог, він завжди, на думку М.В. Коротова, є організатором, наставником і майстром педагогічного впливу [11].

У такий спосіб дослідження дозволило установити, що становлення педагогічної майстерності лежить у площині досягнення високого рівня розвитку педагогічної діяльності, оволодіння педагогічною технологією, формування ціннісних якостей особистості педагога в цілому, його цивільної і професійної позиції. Синтез творчих індивідуально-ділових якостей і властивостей особистості викладача – предметника, що визначають високу ефективність педагогічного процесу, складає сутнісну основу його педагогічної майстерності.

Література

1. Зязюн І.А. Педагогіка добра і ідеали і реалії: наука – метод. Посіб. – К.: МАУП, 2000 –312с.
2. Зязюн І.А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми освітні технології, діалектика педагогічної дії//Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти – Київ, 2003 – с.11-60.
3. Корепанова М.В. Развитие творческого потенциала студентов в процессе решения ими коммуникативных задач. Автореф. дис.к.п.н. Волгоград, 1994 – 22с.
4. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности. М.; «Мастерство», 2002 – 282с.
5. Освітні технології. Навч-метод посібник / За ред. О.М. Пєхоти. – Київ «А.С.К.», 2002 – 255с.
6. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: Навчально-методичний посібник / За ред. Н.Г. Ничкало – 2-ге вид.допов. – Київ. Вища школа, 1994 – 383с.
7. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти. М. Київ 2003 – 245с.
8. Пилипчук В.В. Поглиблення професійних знань як умова розвитку педагогічної майстерності викладача //Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти – Київ, 2003 – с.124-151.
9. Пилипчук В.В. Проблеми розвитку методичної майстерності вчителя професійної школи в умовах нових інформаційних технологій // Кримські педагогічні читання / Матеріали Міжнародної наукової конференції Х.: НТУ"ХПІ" – 2001 –с. с.250-256.
10. Помиткін Е.О. Оценка педагогічної майстерності викладача //Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти – Київ, 2003 – с.239-244.
11. Развитие творческого потенциала и изучение преподавательского уровня учителя литературы (Сост. Т.Г. Дражел., 1986 – 36с.
12. Семиченко В.А. Визначення функцій педагогічної діяльності в контексті гуманізації навчання // Гуманітарні науки: Науково – практичний журнал – 2001 -№1 – с.21-32.
13. Сережникова Р.К. Субъективная позиция студента в педагогической деятельности как фактор творческого развития. // Проблема целостного развития личности студента как субъекта педагогического взаимодействия. /Материалы международной научно-практической конференции. – Донецк, 2004 – с.9-17.
14. Серьожникова Р.К. Майбутній педагог у просторі творчого розвитку //Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Випуск XXXVIII Херсон, 2005 – с.349 – 354.
15. Серьожникова Р.К. Самоактуалізація особистості студента в процесі формування його гуманістичної професійно-педагогічної спрямованості // Наукові записки Серія: Педагогіка і психологія. №10 2004 р. – Вінниця – с.148-152.
16. Энциклопедический словарь – М.:Сов. Энциклопедия, 1980 – 1212 с.

Резюме

В статье рассматривается творческий потенциал будущего преподавателя-предметника в контексте стратегических компонентов становления его педагогического мастерства.

Ключевые слова: творчество, творческий потенциал, будущий преподаватель, педагогическое мастерство.

Summary

In the article is considered creative potential of future teacher in the context of the strategic components of his (her) teaching skill formation.

Key words: creativity, creative potential, future teacher, pedagogical skills.

УДК 37. 032: 811. 111 Б 12 **Н.П. Бабкова-Пилипенко**

ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається індивідуально – кооперативне навчання як передумова розвитку лідерських якостей майбутніх фахівців. Звертається увага на теоретичне підґрунтя такого навчання. На прикладі Миколаївського державного гуманітарного університету доводиться ефективність навчання для розвитку лідерських якостей студентів.

Ключові слова: індивідуально-кооперативне навчання, лідерство, лідерські якості, теоретичне підґрунтя, рівень актуального розвитку, зона найближчого розвитку, інтегральні якості особистості, структура інтелекту, інтелектуальний потенціал студента, дуальна природа людини, самостісна робота, дидактичні умови, структура лідерських якостей, організаторські якості, комунікативні якості, мотивація успіху, самостійність, самооцінка, рівень розвитку комунікативних та організаторських якостей.

Нині традиційні погляди на освіту як таку, що забезпечує людину досить чітко визначеним обсягом знань, зазнають істотної проблематизації. Важлива особливість сучасної освіти – її спрямованість на те, щоб навчити студентів не лише пристосовуватися до ситуації соціальних змін, а й активно опановувати їх. Оскільки процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, включно вищу освіту, то Україна, чітко визначивши орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, мета, яка стоїть перед вищими закладами освіти, значно змінилась. Лісабонська угода, яка була підписана у 1997 році, декларує наявність і цінність різноманітних освітніх систем і ставить за мету створення умов, за яких більша кількість людей, скориставшись усіма цінностями і здобутками національних систем освіти і науки, зможе бути мобільними на європейському ринку праці. Таким чином, у процесі навчання студенти повині не лише оволодіти певними вміннями, навичками та знаннями зі спеціальності, а також розвинути якості, які б допомогли людині визначати конкретні цілі, приймати відповідальність за результати діяльності, визначати термін виконання доручень, синтезувати, робити правильні висновки, прогнозувати й проектувати розвиток діяльності, аналізувати розвиток складних процесів і критичних ситуацій, тобто лідерські якості.

Лідерство стало об'єктом дослідження, коли на початку XX сторіччя почали вивчати управління. Однак лише у період між 1930 та 1950 рр. було вперше здіснено вивчення лідерства у великих масштабах та на системній основі. Ці дослідження ставили за мету виявлення якостей або особистісних характеристик ефективних керівників. Згідно з особистісною теорією лідерства, також відомою під назвою теорія великих людей, найкращі керівники мають певні загальноособистісні якості. Розвиваючи цю думку можна стверджувати, що якби ці якості були б виявлені, люди могли б навчитися розвивати їх і таким чином ставати ефективними керівниками[4, 480]. На сучасному етапі проблемою лідерства займаються провідні психологи, соціологи – Артюшина М.В., Дзвінчук Д.І., Дженінкс Д. Це питання цікавить фахівців з менеджменту – Смитбурга Д., Томсона В., Месукона М.Х., Альберта М., Хедоури Ф. та інших.

Наше дослідження побудовано на припущені, що лідерські якості важливі для всіх фахівців і розвинути їх можливо протягом навчання у вищому навчальному закладі. Розглядаючи предмети, які вивчають майбутні фахівці економічного, юридичного технічного профілю, було дуже важко визначити загальні риси навчання, на базі яких можливо розвивати лідерські якості. Проаналізувавши різні аспекти навчальної діяльності студентів, ми зробили висновок, що процес формування лідерських якостей можливий на заняттях з англійської мови. Це пролонгована у часі дисципліна – анлійську мову вивчають 4 – 5 років по 2 – 3 рази на тиждень студенти усіх спеціальностей. Окрім того, лише англійська мова передбачає багатий спектор видів робіт та дозволяє розвивати комунікативні та організаторські якості, мотивацію до успіху, самостійність. Однак, ефективність та успішність процесу розвитку лідерських якостей студентів у процесі навчання іноземної мови залежить від методологічної бази та використання інноваційного навчання.

Отже, метою нашого дослідження є проаналізувати теоретичне підґрунтя індивідуально – кооперативного навчання, вплив такого навчання на формування та розвиток лідерських якостей майбутніх фахівців та ефективність цього процесу.

Основні ознаки сучасної технології навчання – це системне сполучення активної самостійної роботи студентів (індивідуальна діяльність) і активних методів – способів навчання (кооперативно – групова діяльність студентів). Така технологія навчання має працювати систематично протягом

усього часу засвоєння навчального предмету. Вона отримала назву "індивідуально – кооперативне навчання" і постала провідною в навчанні студентів МДГУ ім.П.Могили комплексу КМА з 2001 р. Індивідуальне – це активна, конструктивна і результативна самостійна діяльність студента; кооперативна – активна діяльність студента на заняттях з анлійської мови, що створюються для розв'язання ситуацій. Організація навчання іноземної мови передбачає декілька аспектів. По перше, заняття проходят у малих групах – 10 – 12 осіб. По друге, велика група поділяється на підгрупи залежно від рівня знання студентів англійської мови на слабку та сильну. Від цього залежить підбір матеріалу та тем заняття, методи проведення заняття. Однак, головною ознакою як сильних, так і слабких груп є використання активних методів навчання, таких як мозговий штурм, дискусія, сюжетно – рольові ігри, симуляція, парна робота, презентації тощо.

Теоретичним підґрунтям індивідуально–кооперативної технології навчання є вчення видатного психолога XX століття Л.С. Виготського про рівень актуального розвитку і зону найближчого розвитку [2, 344].

Рівень актуального розвитку визначається тим, що студент вміє робити самостійно, це успіхи минулого розвитку, підсумок розвитку на вчорашній день, наслідки минулої діяльності.

Зона найближчого розвитку – це відстань між тим, що студент вміє робити самостійно та рівнем можливого розвитку студента. Рівень можливого розвитку визначається за допомогою більш складних завдань, які вирішуються під керівництвом викладача або при роботі у команді. Зона найближчого розвитку характеризує розумовий розвиток на майбутнє. Виготський Л.С. розробляв ці положення для молодших школярів на основі уявлень про розвиненність їх окремих психологічних функцій [5, 70]. Говорячи про студентів, треба особливу увагу приділяти інтелекту як інтегральній рисі особистості. Структуру інтелекту та його психічні властивості розглядав у своїй роботі Козаков В.А. (рис.1) [3, 59].

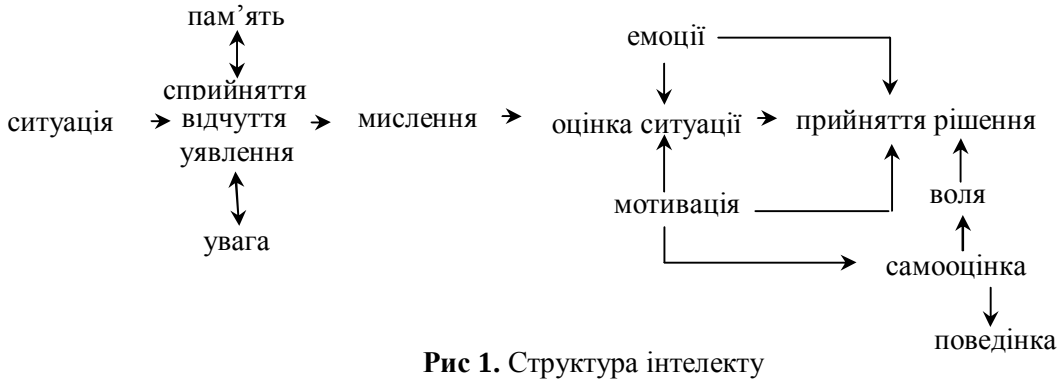


Рис 1. Структура інтелекту

Рівень розвиненості наведених психічних властивостей у системній сукупності визначають інтелектуальний потенціал студента.

Як зазначає Козаков В.А. "психологічні засади рівня актуального розвитку, зони найближчого розвитку, а, відтак і індивідуально–кооперативної технології навчання – це дуальна природа людини [3, 60] (рис. 2).

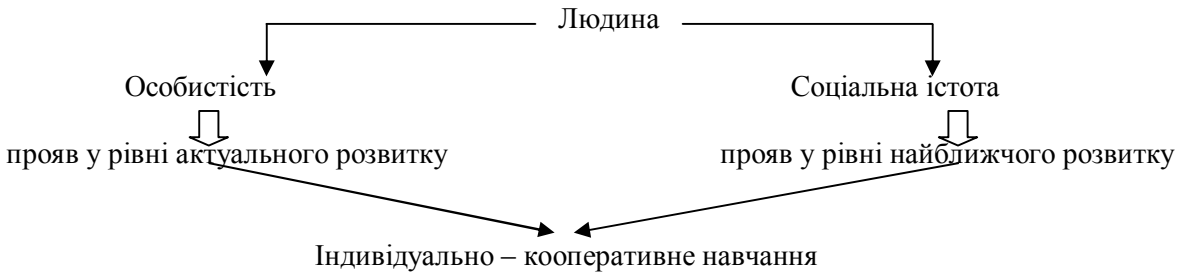


Рис. 2. Вплив дуальності людини на індивідуально – кооперативне навчання

Як особистість, людина сама збирає, обробляє інформацію, сама приймає рішення та має своє розуміння світу, свій досвід. Вона отримує свої знання, навички уміння та звички. Це, так звані, успіхи минулої діяльності, тобто актуальний розвиток. Як для соціальної істоти, людині притаманий обмін власною інформацією, її корекція і доповнення, прийняття спільного рішення та набуття

соціального досвіду, тобто доповнення вже існуючих знань, навичок та умінь. Це потенціал людини, його можливості на майбутнє.

З одного боку – прагнення індивідуального, а з іншого – бажання спілкування, прагнення до соціуму. Саме органічне поєднання індивідуального і соціального складає основу індивідуально – кооперативного навчання.

Розкриття сутності індивідуально – кооперативного навчання дозволяє уточнити змістовність діяльності студента в процесі визначення як рівня активного розвитку, так і рівня найближчого розвитку. Рівень активного розвитку визначається виключно самостійною роботою над типовими завданнями під час екзамену та інших контрольних заходів. Зона найближчого розвитку має прояв у більш широкому спектрі навчальної діяльності. Основні компоненти – це виконання завдань до практичних занять (самостійна робота, але за умов консультації або викладача, або колег) та практичні заняття у кооперації з колегами та консультацією викладача.

Реалізація основних положень індивідуально – кооперативного навчання вимагає перегляду деяких сталих уявлень про організацію спільної навчальної діяльності. Перед тим як навести приклад вивчення теми з анлійської мови за моделлю індивідуально – кооперативного навчання, ми хочемо звернути увагу на те, що мова іде не лише про доцільніть використання індивідуально – кооперативного навчання з метою підвищення ефективності на заняттях, а про те, що ми розглядаємо цю технологію навчання як дидактичну умову розвитку лідерських якостей студентів у процесі навчання англійської мови.

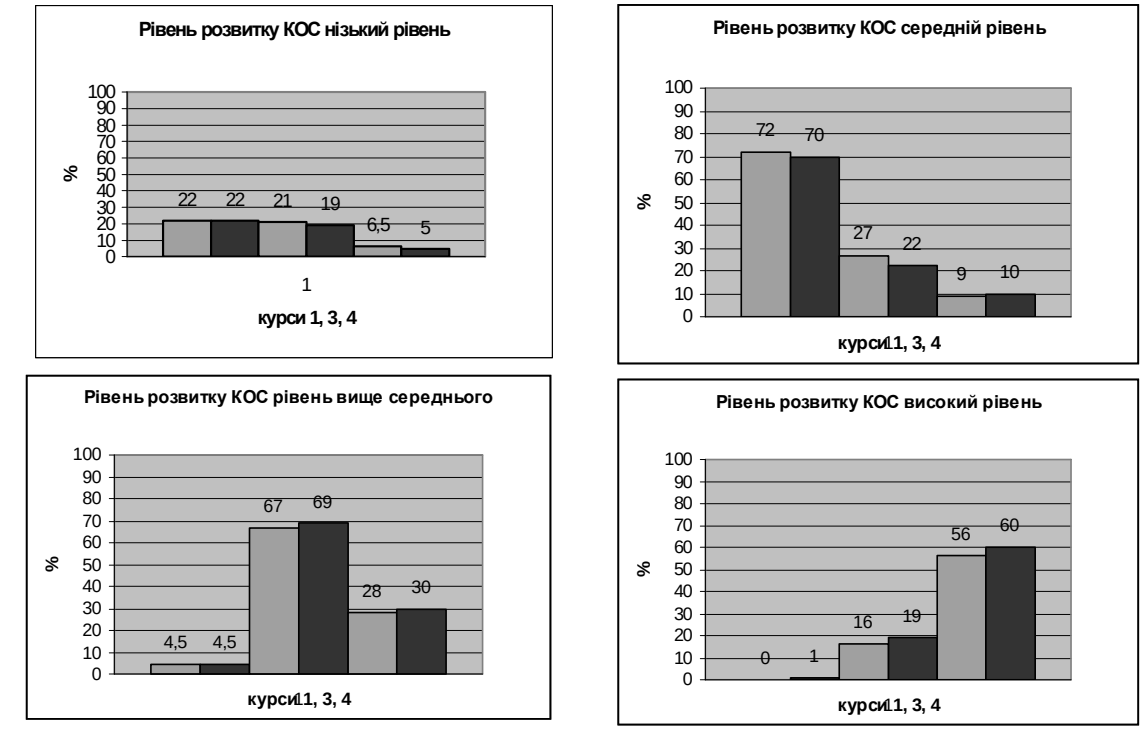
Структура лідерських якостей багатокомпонентна. Базовим є уміння студента зайняти певне місце в організації діяльності (виконання норм, додержання правил) і організувати групу (сформулювати або відтворити нормативні вимоги, забезпечити їх виконання) [5, 386]. Оскільки в індивідів, з якими має справу лідер, різні мотивація та досвід, він має виявити вміння визначати реальні можливості й перспективи людей у досягненні поставленої мети, їх мотивацію. Відтворення діяльності в організації пов’язане з подоланням певних труднощів і діями в непередбачених обставинах, тому лідер повинен уміти виявити, зафіксувати й виправити недоліки в роботі виконавців, користуючись власним досвідом і переконаннями. Необхідними умовами існування організації є створення і підтримання ділових (функціональних) зв’язків і неформальних людських стосунків. Для цього лідер повинен оволодіти комунікативними навичками і підтримувати доцільне неформальне спілкування. Нарешті, для лідерів необхідним є оволодіння вмінням “побачити” й оцінити діяльність як теоретичний об’єкт і діяти в режимі проектування. Для здійснення лідерської діяльності потрібні добре розвинені особливі особистісні якості, такі як здатність до стратегічного планування, високий рівень відповідальності, впевненість у власних силах, воля, самодисципліна, таким чином, лідерські якості включають в себе організаторські та комунікативні якості, самооцінку, мотивацію до успіху та рівень самостійності студентів. Ці всі якості можливо формувати та розвивати на заняттях з англійської мови при забезпечені певних умов. Однією з головних умов є впровадження індивідуально – кооперативного навчання, яке дозволяє не лише розвивати інтелектуальні можливості студентів, а й особистісні якості.

Наведемо приклад серії занять присвячених вивченню теми “Nature and ecology” студентами 1 курсу екологічного факультету. Кінцевою метою занять було засвоєння лексики з теми екологія та вміння вільно користуватися нею, обговорюючи різні питання. Студентам було запропоновано обрати країну, представниками якої вони є. Студенти розділились на чотири групи – чотири різні країни: Україна, Великобританія, США, Австралія. Представники кожної брали участь у міжнародній конференції з питань захисту навколишнього середовища. Кожна країна повина була розповісти про існуючі проблеми, а також про ефективні шляхи їх усунення. Кінцевою метою конференції було створення загальної програми поліпшення ситуації із забрудненням навколишнього середовища. Першим етапом організаціїї заняття було вивчення лексики з теми екологія. Потім студентам був запропонований тест, який містив питання з варіантами відповідей на тему зменьшення площі тропічних лісів. Метою цього тесту була не перевірка, а набуття знань. Тест зацікавив студентів і вони знайшли додаткову інформацію про тропічні ліси. Другим етапом роботи було сформулювання теми, завдань та мети конференції. Наступний етап – це підбір матеріалу та розробка презентацій своїх країн. Процес пошуку матеріалу передбачав повністю самостійну роботу, а процес підготовки презентації - це була кооперативна робота студентів. Вони працювали в команді, аналізували знайдений матеріал, робили висновки, передбачали розвиток подій. Викладач не був повністю ізольований від цього процесу. Він виконував роль спостерігача – консультанта. Четвертим етапом було проведення конференції. В ній брали участь не лише студенти групи, яка все

готувала, а й паралельної групи. Студенти іншої групи були аудиторією – вони слухали, ставили питання, робили підсумки та оцінювали роботу груп – учасниць конференції. Останій етап – це аналіз виконаної роботи. Студенти аналізували те, що вони зробили, обговорювали методи роботи, звертали увагу на помилки організації та підготовки та шляхи їх уникнення у майбутньому. Таким чином, при вивченні теми "Nature and ecology" студенти не лише засвоїли теоритичні та практичні знання, а й вчились визначати і ставити конкретні цілі, прийняти відповідальність за результати діяльності, призначати відповідальних, розподіляти доручення, визначати терміни виконання доручень і їх контролю, раціонально розподіляти час і ресурси, акумулювати необхідну інформацію й вибирати з неї найважливіше, синтезувати, прогнозувати й проектувати розвиток діяльності, культивувати в групі діалог, дискусію, плюралізм думок; розуміти і переконувати інших; долати конфлікти і непорозуміння; заохочувати за творчість, ініціативу; надихати людей на виконання справи; здійснювати самоконтроль своєї діяльності; самостійно приймати рішення; творчо мислити; активно і наполегливо працювати. Тобто у ході роботи формувались лідерські якості студентів – організаторські, комунікативні якості, мотивація до успіху, самостійність та самооцінка.

Дослідження проводилось на базі Миколаївського державного гуманітарного університету ім. П.Могили протягом чотирьох років. Використання індивідуально – кооперативного навчання на заняттях з англійської мови дозволило не лише покращити знання студентів з іноземної мови, а й приділяти увагу розвитку у них лідерських якостей. Про ефективність роботи свідчить аналіз анкет та творчі роботи студентів. Анкетування проводилось за методикою В.В. Синявського та Б.О. Федоришина для визначення рівня комунікативних та організаторських здібностей, методикою Т.Елерсдля для визначення рівня мотивації досягнення успіху, "Q – Сортування" В.Стефансона та методикою Р.Кеттела для визначення рівня самостійності студентів [5, 363] Тестування проводилось на першому курсі, на початку третього та у кінці четвертого курсів у контрольній та експериментальній группі. В експерименті брали участь 633 студента 1 – 4 курсів нефілологічних спеціальностей (майбутні юристи, економісти, політологи).

Наведемо приклад результатів тестування за таким показником як Рівень комунікативних та організаторських схильностей (КОС) На першому курсі більшість студентів мала середній рівень розвитку КОС (72% у контрольній та 70% у експериментальній групах). Вже під час другого тестування була помітна динаміка змін – домінуючою стала група студентів з рівнем розвитку КОС вище середнього – 67% та 69% у контрольній та експериментальній групах відповідно. Трете тестування виявило, що більшість студентів мають високий рівень розвитку КОС – 56% у контрольній группі та 60 у експериментальній. Цю динаміку представляє схема 1.



- конторльна група

- експериментальна група

Схема 1. Рівень розвитку КОС

Така динаміка росту кількості студентів з високим показником рівня розвитку КОС зумовлюється впровадженням інноваційних технологій навчання, а саме індивідуально – кооперативного навчання.

Сучасне суспільство вимагає наявності висококваліфікованих фахівців, здатних приймати рішення, готових до самостійних, вольових дій, впевнених у собі. Процес формування та розвитку лідерських якостей не може бути відірваний від процесу навчання. Навчання фахових предметів може бути спрямоване не лише на отримання спеціальних знань, навичок та умінь, а й на розвиток лідерських якостей. Це може відбуватися за рахунок вивчення будь – якого предмету, якщо він буде певним чином структорований. Ми досліджували розвиток лідерських якостей у процесі навчання англійської мови, спираючись на його пролонгованість у часі та гнучкість. Беручи до уваги зроблені висновки та застосовуючи запропоновану методику, можна розвивати лідерські якості під час вивчення фахових предметів. Якщо усі предмети будуть спрямовані таким чином, то може бути досягнуто позитивний результат у формуванні лідерських якостей майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки.

Література

1. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: Монография. - К.: Вид. центр «Просвіта», 1996. – 312с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 536.
3. Дзвінчук Д. І. Козаков В.А., Психолого – педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: методологія та практика: Монографія – К. 2003. - 138
4. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
5. Козаков В.А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Частина 1. Підручник – К.: КНЕУ, 2003. – 830 с.
6. Козаков В.А Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник. – К.: КНЕУ, 2000. – 244 с.
7. Осовська Г.В.Основи менеджменту Київ 2003 – 554 с.
8. Петровський А.В. Психологія про кожного – М.: Дело, 1992. – 332 с.

Резюме

В статье рассматривается индивидуально–кооперативное обучение как предпосылка развития лидерских качеств будущих специалистов. Уделяется внимание теоретической основе такого обучения. На примере Николаевского государственного гуманитарного университета доказывается эффективность обучения для развития лидерских качеств студентов.

Ключевые слова: индивидуально–кооперативное обучение, лидерство, лидерские качества, теоретическое основание, уровень актуального развития, зона ближайшего развития, интегральные качества личности, структура интеллекта, интеллектуальный потенциал студента, дуальная природа человека, самостоятельная работа, дидактическое условие, структура лидерских качеств, организаторские качества, коммуникативные качества, мотивация успеха, самостоятельность, самооценка, уровень развития коммуникативных и организаторских качеств.

Summary

Personal – cooperative education as the precondition for leader skills development for future specialists is considered in the article. Attention is paid to theoretical background of such education. Based on the example of Mykolayv State Humanities university the effectiveness of this education for the students' leader skills development is proved.

Key words: personal – cooperative education, leadership, leader skills, theoretical background, level of actual development, next – development area, personal integrate features, structure of intellect, student's intellectual potential, dualistic human nature, self – dependent work, didactic condition, structure of leader skills, organizational skills, communicational skills, motivation to success, self – dependence, self – appraisal, level of communicational and organizational skills' development.

УДК 378 **Л.Я.Бірюк**

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядаються основні поняття культурологічного підходу до формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів.

Ключові слова: види культури; мови культури; функції культури; *основні поняття аналізу культури; мова як стрижень національної культури*.

Процес Європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя держави, не оминув він і вищої освіти. Відтак, Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, щоразу наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу [1].

У зв'язку з цим важливою, на нашу думку, є сучасна тенденція до реформування освіти на основі зменшення розриву між освітою і культурою, "оскільки ми, на жаль, вчимо знанням, але не цінностям…, забута одна з важливих функцій освіти – трансляційна. Реформування освіти повинно ґрунтуватися на міцних зв'язках всіх компонентів квадриги "освіта – культура – наука - спілкування" [10, 4].

Залучення до скарбниць полікультури нашої країни майбутніх учителів початкових класів повинно здійснюватися під час засвоєння навчальних дисциплін, зокрема у процесі професійної підготовки під час оволодіння шкільним курсом російської мови з методикою викладання.

Наукові основи і можливі механізми реалізації професійної підготовки досліджують науковці М.Вашуленко, В.Бондар, І.Шапошнікова, І.Гудзик, О.Джежелей, І.Зимня, М.Лещенко, Є.Пассов, О.Савченко та інші. Вченими неодноразово підкреслювалася необхідність формування у студентів передумов, психологічних установок, розвитку здібностей та якостей особистості, необхідних для повноцінної професійної діяльності.

Постановка проблеми. Проблема формування і розвитку комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як одна з важливих компонент професійної підготовки цілісно ще не вивчена. Так, теорія і технології формування комунікативної компетентності з російської мови майбутніх педагогів початкової ланки освіти до цього часу залишається ще не розробленою.

На важливість урахування культурологічного підходу в педагогіці наголошують О.Б.Бігич, Є.В.Бондаревська, Т.Ф.Бєлоусова, Є.І.Пассов, В.А.Правоторов, О.Я.Савченко, В.О.Сластьонін та інші.

Формулювання цілей статті. У межах нашої публікації ми розглянемо основні поняття культурологічного підходу до формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів.

Звернемося до понятійного ланцюжка: види культури; мови культури; основні поняття, за допомогою яких аналізуються процеси засвоєння індивідом даної культури; мова як стрижень національної культури; функції культури.

Виклад основного матеріалу. Культура – це складний соціальний феномен, що стосується до всіх сторін людського життя. Це живий, єдиний організм, багатозначний і багатофункціональний. Це система, якій не властива чітка внутрішня організація, вона дифузна, межі культурних явищ широкі і невизначені. Тому поділ на види і роди достатньо умовний.

Найбільш відомий поділ культури грунтується на багатоманітності людської діяльності. У залежності від роду діяльності людей культуру ділять на: 1) матеріальну – культуру праці і матеріального виробництва, побуту, місця проживання; фізичну культуру тощо; 2) духовну культуру – інтелектуальну, моральну, художню, правову, педагогічну, релігійну тощо.

Якщо за основу поділу культури береться носій культури, то правомірно поділяти культуру на: 1) світову – синтез кращих досягнень людей, що населяли і населяють Землю; 2) національну – синтез культур різноманітних прошарків і груп відповідного суспільства.

Відповідно до носіїв виділяються такі види культури, як: міська, сільська, професійна, молодіжна, класова, станова, сімейна, масова, окремої людини.

Можна стверджувати, що культура обумовлює: упорядкування життя множин людей, яке проходить шляхом структурування і ціннісного відбору їх соціального досвіду. Аналіз цього процесу може вестись за допомогою таких понять:

- мови культури (вербальна, образна, графічна, тілорухів, жестів, машинна), письмо, традиція, звичай, обряд, закон, норма, знання, ритуал, інституціоналізація (наприклад, політичних рухів, наукової школи), естетичного напрямку, художньої школи тощо);

- надання смислової спрямованості (орієнтація за будь-яким соціальним процесом - формування смислових конструктів соціальних дій). Зміст цих смислів виражається зазвичай у таких поняттях, як цінність, ідея, ідеал. Основна категорія у цьому ряду - цінність. Цінності бувають інструментальні і смислові;

- забезпечення спадковості поколінь за допомогою їх соціалізації, учіння культурі. Основні поняття, за допомогою яких аналізуються процеси засвоєння індивідом даної культури: ціннісно-нормативні координати поведінки, діяльності і взаємодії, ідентифікація (норми-заборони, норми-рамки, норми-ідеали, норми правові і мораль), картини світу, маргинальність особистості (групи), поведінка з відхиленням (девіантна), аномія, конформність, соціокультурний зразок, етикет;

- інтегрування людей в єдині соціокультурні континіуми (загальнокультурне поле). Аналіз цього процесу, а також – протилежного йому – диференціюючого – ведеться зазвичай з допомогою таких категорій, як мова (мови культури), література, мистецтво, знання, семіотична система, ментальність, етнокультура, субкультура, міжкультурне спілкування, взаємодія культур.

Загальновідомо, що мова – це універсальний засіб спілкування. Але це – одна з функцій. Головне ж у тім, що мова, на думку Т.Г.Шевченка, - це феномен, який виражає людську, земну і космічну сутність, не тільки форму буття (свідомість), але й саме Буття народу .[14].

Великий педагог К.Д. Ушинський у статті "Рідна мова" писав: "Мова народу кращий, який ніколи не в’яне і вічно знову розпускається, цвіт всього його духовного життя, яке розпочинається далеко за межами історії. У мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина... Мова – найважливіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, який об'єднує і ті, що віджили, ті, що живуть і майбутні покоління народу в одне велике, історичне живе ціле" [12].

Для нашого дослідження важливим є хрестоматійне висловлювання про мову видатного суспільного діяча Івана Огієнка: "Мова – це наша національна ознака, в мові – наша культура, ступінь нашої свідомості.

Мова - це форма нашого життя, життя культурного й національного, це форма національного організування. Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб... Звичайно, не сама по собі мова, а мова як певний орган культури, традиції. В мові – наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання.

Мова – це не тільки простий символ розуміння, бо вона витворюється в певній культурі, в певній традиції. В такому разі мова – це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного я..."[8]. Цим висловлюванням автора ми ще раз стверджуємо, що мова – це стрижень національної культури.

Культурознавець П.П.Кононенко, відповідаючи на питання "Що краще для мови і які мови кращі?", відмічав: "Краще людині – Батьківщина, тому немає взагалі кращих чи гірших мов: є на певному етапі більш чи менш розвинені; є краще чи гірше володіння мовою; є благородне чи шовіністичне відношення до мов. Всі мови специфічні. А краща людині та, яка повніше всього відображає його буття і свідомість, його ментальність". [Кононенко П.П.: с. (- С.137)].

М.В.Лейчик виділяє й описує функції, які виконує культура в її взаємозв'язку з мовою [Лейчик М.С.– С.17-30]. Перша група функцій пов’язана з фіксацією й передачею інформації й обміном цією інформацією між людськими спільнотами та індивідами. Це когнітивна, інформаційна, семіотична й комунікативна функції.

Когнітивна чи гносеологічна функція культури найбільше проявляється в науці та досягненнях науково-технічного прогресу. У продуктах культури людина пізнає оточуючийї світ і саму себе, систематизує своє пізнання. У культурній діяльності розширюються й поглиблюються знання.

Інформаційна чи репрезентативна функція культури полягає в тому, що вона є засобом фіксації досягнень духовної і матеріальної діяльності людей (від творів мистецтва до предметів побуту), передачі цих продуктів у часі і просторі та забезпечення наступності поколінь. Кожний продукт культури несе в собі період його існування й розвитку. Без виконання культурою інформаційної функції неможливе взаєморозуміння представників народу в певну епоху і між епохами.

Семіотична чи знакова функція культури, поглиблюючи репрезентативну, полягає в тому, що будь-який продукт культури є водночас показником її рівня, якості, національної і соціальної незалежності.

Друга група функцій культури пов'язана з виконанням культурою правил регуляції поведінки людей та оцінки їхньої поведінки, дій з точки зору певних наказів, норм. Це аксіологічна, регулятивна й експресивно-емоційна функції.

Аксіологічна чи оцінна функція культури дає можливість з'ясувати та оволодіти системою цінностей, що існують у кожній культурі: поняття про добро і зло, звички, традиції, обряди, науки, твори мистецтва тощо. Регулятивна функція культури полягає в підтримці соціальної рівноваги, порушення якої призводить до соціальних катаклізмів, війн і революцій. Експресивно-емоційна функція характерна для релігійних жанрів, для всіх видів мистецтв.

Третя група функцій пов'язана з соціальним у культурі. Це - функція розмежування й інтеграції соціальних, національних спільнот людей та функція переходу від соціалізації до індивідуалізації і навпаки.

Всі перераховані групи функцій культури допомагає реалізовувати її комунікативна функція.

Отже, можна стверджувати, що культура виконує різноманітні функції, а також функціонує на різних рівнях.

З цієї точки зору можна говорити про загальну культуру особистості.

Загальна культура, як характеристика особистості, виявляє максимальний ступінь розвитку якоїсь якості, властивості особистості, має історичний характер, оскільки вона опосередкована культурою епохи суспільного розвитку, залежить від соціальних еталонів і норм, має свій національний характер, тому що залежить від звичаїв і традицій народу. Можна говорити про індивідуальний характер культур особистості, що відображає її унікальність і неповторність. При цьому кожна особистість самоцінна, оскільки є джерелом збереження, передачі і перетворення культури.

Незважаючи на різні підходи до тлумачення феномена "культура", більшість дослідників сходяться у визнанні органічного зв'язку культури з перетворюючою діяльністю людини, єдності діяльності та її загальнозначущих результатів, а також у розумінні культури як співвідношення особистого і суспільного. У категорії культури виділяються дві сторони: культура як сукупність матеріальних і духовних цінностей та способів їх створення – статистичний зріз; культура як процес освоєння і творення культурних цінностей, духовно-творчого розвитку людей – динамічний зріз; культура як процес засвоєння і творення культурних цінностей, духовно-творчого розвитку людей – динамічний зріз (А.І. Арнольдов, В.Н.Межуєв, М.Г.Іовчук, Л.Н.Коган та ін.).

Для психолого-педагогічних досліджень методологічно важливим є положення про органічний зв'язок культури з людською діяльністю, виходячи з чого, не всяка діяльність збагачує культуру, а лише та, в результаті якої розвивається й удосконалюється індивід [5;6]. Відповідно культура, з одного боку, акумулює результати творчої діяльності людини, а з іншого – формує її саму як творця, вдосконалюючи духовно-творчі можливості особистості, тому особливий інтерес становить ідея співвідношення творчості і культури [3]. З огляду на синкретичний характер будь-якого виду людської діяльності творчість і репродукування в культурі взаємообумовлені – творче начало виступає одним із аспектів культури, діалектично пов'язаним із репродуктивним [5]. Абсолютизація творчості в культурі, зведення її до творчості, як і зрівнювання в правах, порушує цей діалектичний взаємозв'язок, обмежує уявлення про культуру як про цілісну "наскрізну систему" [5].

Особливого значення для психолого-педагогічних досліджень набуває співвідношення понять "культура – суспільство - освіта – особистість". Залежність культури особистості від культури суспільства виявляється у прагненні останнього виробити в індивіда способи добору різних пластів культури відповідно до його потреб і інтересів, системи мотивів і ціннісних орієнтацій. У цьому виражається функціональна роль культури, ступінь оволодіння якою залежить від здібностей особистості, а також від здобутої освіти. [3].

З позицій культурологічного підходу процес формування особистості розглядається як процес залучення людини до культури, а сутність виховання – "у перетворенні культури суспільства в культуру кожної конкретної особистості" [5]. Для концепцій культури гуманістичної орієнтації характерним є розуміння її як сфери творчої реалізації сутнісних сил людини, як цілісної істоти (І.Гердер, О.Лосєв, М. Швейдер та ін.).

Суттєвим є запропоноване В.О.Сластьоніним розмежування понять культури й освіти. Спираючись на ідеї М.М.Бахтіна, В.С.Біблера про діалог культур, про створення "світу культури в собі", автор переконливо доводить, що, на відміну від науки (освіти, просвітництва), культура

будується за принципом збереження й відтворення "персональності" складових її феноменів, а наука й освіта – за схематизмом "сходження", ущільнення, спрощення знання, тому в освітньому процесі, спрямованому на перетворення студентів у суб'єкт культури, варто використовувати культурологічний підхід на основі "діалогізації", "персоналізації" науки, відкритості самого викладача як носія культури [13].

З позицій культурологічного підходу професійна культура фахівця розглядається як системна духовно особистісна якість, а не як "мозаїка окремих видів культур", що відображає ставлення професіонала до світу соціальних і професійних цінностей, забезпечує відповідний рівень професійної діяльності (Є.Д.Клементьєв, Н.Б.Кирилова, В.А.Правоторов, В.А.Семиченко).

Методологічні засади й орієнтації культурологічного підходу стають перспективними стосовно проблеми культури педагогічної праці і педагогічної освіти. Зв'язок освіти з культурою є не просто обумовленим, а сутнісно взаємозалежним, що знайшов прояв в одному з провідних принципів існування й розвитку освіти – *принципові культуровідповідності* [9; 10]. Цей принцип, сформульований ще А.Дістервергом, передбачає навчання в контексті культури, орієнтацію освіти на характер і цінності культури, на засвоєння її досягнень, на прийняття людиною соціокультурних норм та їхній подальший розвиток.

Продуктивним, на думку І.О.Зимньої, є поняття ”тип культури”, а також положення, що саме визначення типу культури може корелювати з характером освіти, зокрема, характером навчання її як технологічного аспекту [4; 10].

Педагогічна культура як соціальне явище характеризується особливостями взаємодії поколінь, засобами, носіями і творцями якої є педагоги, батьки, громадськість. (В.М.Данильченко, І.Ф.Ісаєв, М.І.Ситнікова). В індивідуально-особистісному плані педагогічну культуру трактують як прояв сутнісних духовно-творчих властивостей особистості, професійної діяльності і спілкування вчителя (А.В.Барабанщиков, Г.Ф.Білоусова, Т.В.Іванова). На думку І.Ф.Ісаєва, методологія культурологічного підходу дає чітке уявлення про наповнення цінностей і технологій особистісним смислом лише в процесі особистісної професійної самореалізації педагога [11]. Такий контекст зумовлює необхідність розгляду проблеми педагогічного розвитку комунікативної компетентності з російської мови у майбутнього вчителя початкових класів як культури педагогічної праці, вищої педагогічної школи – як інституту культури, а цілей і змісту професійної підготовки вчителя – як створення умов для самовизначення студента в системі педагогічної культури. З реалізацією культурологічного підходу В.О.Сластьонін пов'язує можливість подолання тенденцій розвитку безособистісної, абстрактно-формальної педагогіки, а формування професійної культури вчителя вважає найважливішим об'єктом наукового пізнання й організаційно-управлінських рішень [13].

Спеціалісти-практики вважають, що необхідно відновити втрачені зв’язки сучасної людини зі світовою культурою та з культурою свого народу. Глибокий спадкоємний зв’язок у культурних традиціях виникає саме тоді, коли дитина починає засвоювати їх з раннього дитинства. Тому, на наш погляд, необхідно переорієнтувати практику формування комунікативної компентності з російської мови майбутнього фахівця саме на врахування культурологічного підходу. Система освіти вищої школи повинна сприяти формуванню людини як об’єкта культури в конкретний період життя (в період загальної освіти, базової освіти, професійного становлення). Це зумовлено загальними факторами.

Окремим завданням є формування людини як суб’єкта культури в конкретний період її життя на основі тієї чи іншої освітньої дисципліни. Цей аспект розглядали Є.В.Бондаревська, Т.Ф.Бєлоусова, С.В.Кульневич та інші. Дослідники вважать, що сьогодні відбувається хвороблива зміна педагогічних цивілізацій. Від педагогічної культури техногенної цивілізації суспільство переходить до гуманістичної, антропогенної, і це виявляється в переорієнтації освіти з парадигми знань на особистісно-смислові стратегії, з авторитаризму - на діалог і культурний полілог, із групових форм навчання – на індивідуальні, із репродуктивних способів засвоєння культурної спадщини – на творчі [2].

Це поширюється і на орієнтири педагогічної праці. Не можна забувати, що культура – це індивідуально (особистісно) засвоєні цінності. Для того, щоб кожен майбутній фахівець міг і бажав їх індивідуально засвоювати, необхідна докорінна зміна і змісту освіти, і технології викладання, тому що будь-які знання мають ціннісне, культурне наповнення, коли вони присвоюються у діяльності. Отже, будь-яка освіта повинна реалізовувати й рефлексивну мету – розвивати здатність оцінки навколишнього світу, людей, себе з точки зору суб'єкта культури.

Ось чому необхідна переорієнтація освіти із знаннєцентричної на культуровідповідну, яка зробить майбутнього вчителя не тільки освіченим, але й культурним, духовним, навчить не думкам, а думати, націлить не на оволодіння готовими знаннями і їх застосування, а на креативність.

На думку дослідника культурологічного підходу в освітньому процесі Є.І.Пассова, механізмом функціонування людини у культурному освітньому просторі є спілкування [10].

Філософи, соціологи, психологи дотримуються думки, що спілкування – це такий соціальний процес, у якому відбувається обмін діяльністю, досвідом, способами діяльності, які втілені у матеріальну й духовну культуру. У спілкуванні здійснюється раціональний та емоційний взаємовплив людей, виявляється спільність (розбіжність) думок і поглядів, створюється згуртованість і солідарність, характерні для колективу, формується образ життя. Спілкування є однією з найважливіших умов формування свідомості і самосвідомості особистості, стимулятором її розвитку, умовою формування її психічних якостей. Прилучення дитини до суспільно-історичного досвіду людства проходить лише у спілкуванні з дорослими, з учителем, один з одним.

Ми наважуємося стверджувати, що спілкування – це діяльність, яка об'єднує всі інші види діяльності особистості.

Таким чином, спілкування як один із провідних інтеграційних видів діяльності (поряд з грою, навчанням і працею) виконує чотири функції:

1) каналу, по якому здійснюється пізнання;
2) засобу розвитку індивідуальності;
3) інструменту виховання;
4) способу передачі досвіду і розвитку умінь спілкуватися.

Відомо, що освіта має чотири сторони – пізнавальну, розвивальну, виховну і власне навчальну. Співвідносячи ці сторони із функціями спілкування, легко помітити їх повну принципову співвіднесеність.

Підтримуючи думку науковців про те, що змістом освіти є культура як система цінностей, а сама освіта є передача культури (В.Бондар, Є.Пассов), ми переконані, що спілкування є основа освіти, і від характеру і якості спілкування залежать результати освіти.

Відповідно, вихід на високий рівень комунікативної компетентності як основи професійного спілкування можливий за умови врахування культурологічного підходу до формування і розвитку означеної якості майбутнього вчителя початкової ланки освіти. Це вказує на актуальність подальшого визначення змісту комунікативно спрямованого викладання.

Література

1. Болонський процес: документи / укладачі: З.І.Тимошенко, А.М.Грехов, Ю.А.Гапон, Ю.І.Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 2004. – 169 с.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика. – Москва-Ростов-на-Дону: ТЦ "Учитель", 1999. – 560 с.
3. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Просвещение, 200. – 384 с.
5. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М: Политиздат, 1974. - 144 с.
7. Мальковская Т.Н. Учитель-ученик. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
8. Кононенко П.П. Українознавство: Навч. посібник. – К.: Заповіт, 1994. – 318 с.
9. Лейчик М.С. Отношение между культурой и языком: общие функции // Вестник Московского университета. – Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. - №2. – С.17-30.
10. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. – К.: 1918. – С. 272. (репринтне видання: К.: Абрис, 1991).
11. Пассов Е.И. Концепция высшего профессионального педагогического образования (на примере иноязычного образования). – Липецк: Липецкий гос.пед. ин-т, 1998 . – 68 с.
12. Пассов Е.И.Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация// Іноземні мови. –2002. - №4. – С.3-18.
13. Педагогическое образование для XXI века: Материалы Междун. науч.-практ. конф. – М.: МГПУ им. Ленина, 1994.
14. Розумне, добре, вічне. – К., 1989, с.115-116.

15. Формирование профессиональной культуры учителя: Учеб. пособ. / Под ред В.А.Сластенина. – М.: Прометей, 1993. – 178 с.
16. Шевченко Т.Г. Кобзар. –К.:Державне видавництво художньої літератури, 1964. – 621 с.

Резюме

У статті розглядаються основні поняття культурологічного підходу до формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів.

Ключові слова: види культури; мови культури; функції культури; основні поняття аналізу культури; мова як стрижень національної культури.

Summary

The article deals with the main termines of culturological approach to forming communicative competence in Russian of future primary school teacher.

Key words: kinds of culture, language of culture, functions of culture, main termines of culture analysis, language as the main keystone of national culture.

УДК 378 **Н.М.Ткаченко**

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкриваються особливості інноваційної діяльності викладачів вищої школи в умовах сучасних соціально-педагогічних перетворень, підкреслюється у цих змінах виключно важлива роль особистості педагога. Звертається увага як на існуючі проблеми, так і на цінний досвід творчого підходу до підготовки майбутніх вчителів, який може бути використаний у ході подальшої реформи вищої школи.

Ключові слова: інноваційне навчання, педагогічний досвід, педагогічна творчість, педагогічне новаторство, педагогічна майстерність

Динамізм глобальних змін у світі, перетворення, що відбуваються в суспільстві в цілому, потребують істотних змін у системі освіти, принципах її організації, формах і методах навчально-виховного процесу, розробки інноваційних технологій навчання та виховання. Розв’язанням означених протиріч займається відносно нова галузь наукового знання — педагогічна інноватика, яка може бути визначена як наука про педагогічні нововведення.

Проблематику педагогічної інноватики розглядали К.Ангеловські, К.Вазіна, Л.Даниленко, О.Киричук, М.Кларін, М.Поташник, В.Лазарєв, В.Ляудис, В.Паламарчук, С.Поляков, В.Сластьонін, Л.Подимова, Н.Юсуфбекова та ін. Питання розробки та впровадження освітніх технологій, педагогічних технологій навчання й виховання в цілому досліджували В.Боголюбов, М.Горчакова-Ситбірська, В.Гузєєв, І.Зязюн, Т.Назарова, А.Нісімчук, А.Савельєв, Г.Селевко, В.Сластьонін, І.Смолюк та ін.

Актуальність зазначеної проблеми за сучасних умов українського державотворення обумовлена помітним поворотом до людини у зв’язку із новими реаліями буття, об’єктивною потребою переходу до нової системи суспільних відносин. Кожне оновлення суспільства, а тим більше його радикальна перебудова — суперечливий, складний і тривалий процес, пов’язаний з пошуком нових шляхів, засобів здійснення перетворень у всіх сферах життєдіяльності людей, що обумовлює необхідність творчої участі в цьому процесі всіх членів суспільства.

Оскільки педагогічні інновації виконують безліч функцій у розвитку освітньої системи і стають масовим явищем, управління творчими пошуками педагогічного колективу також набуває характеру системного процесу. Для створення цілісної системи підготовки викладача до інноваційної діяльності необхідно виявити її особливості та загальні механізми.

Дуже важливо, що інноваційне навчання забезпечується не застосуванням окремих способів навчання, а пов'язане з переглядом процесу набуття знань, розробкою нового стилю навчання. Цей перегляд передбачає вирішення системи цілей і завдань: аналіз змістовної сторони навчального процесу і розробку способу подання матеріалу, вивчення технології його «обробки», вибір і застосування методів, прийомів, способів і форм навчання.

У роботі Н.В. Гороховатської прийняте таке визначення інноваційного навчання: "Інноваційне навчання — це процес і результат такої навчальної діяльності, яка стимулює активний відгук на поставлені проблемні завдання або проблемні ситуації. Інноваційне навчання, враховуючи

все позитивне, властиве проблемному навчанню, не дублює його, а виводить вирішення завдань навчання на новий рівень" [2]. При інноваційному навчанні процес пізнання законів і правил забарвлений передбаченням результатів навчання. Його відрізняє зацікавлене набуття тими, хто навчається, знань у системі, сформованих як уміння. Досягнення позитивного емоційного фону (необхідної умови інноваційного навчання) веде до створення позитивної мотивації вчення, що полягає в самому змісті матеріалу, який вивчається, і що формується в єдності зі способами навчання. Подібної думки дотримуються й інші вчені та практики.

Інноваційне навчання — це такий динамічний процес, який забезпечує включення емоційних сфер психіки того, хто навчається, активне функціонування його інтелектуальних і вольових сфер, сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета, що спонукає до самоосвіти, і формуванню активної, творчої, гармонійно розвиненої особистості. Дослідження показали, що інноваційні процеси - важливий шлях подолання формалізму в навчанні.

Особливістю навчально-пізнавальної діяльності при інноваційному навчанні є тип оволодіння знаннями, створення умов залучення тих, хто навчається, не просто до діяльності, а до діяльності творчої.

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати: інноваційне навчання може стати важливим чинником в організації процесу набуття знань. Такий тип освітнього процесу пов'язаний із творчим пошуком на основі досвіду, що є і його відповідним збагаченням. Виникає проблема готовності педагога до використання нововведень у навчальному процесі не тільки як здатність усвідомити нове дидактичне завдання, проаналізувати можливості нових видів навчально-пізнавальної діяльності, але, передусім, як наявність у нього відповідного особистісного досвіду, широти розуміння проблеми інноваційної діяльності і осмислення власної готовності взяти участь у цьому процесі.

Як свідчать дані вивчення стану проблеми, готовність викладача до інноваційної діяльності дійсно залежить від багатьох чинників. Формування цієї готовності є професійно і соціально коректованим процесом, здійснення якого буде можливим і ефективним за рахунок реалізації комплексу наступних умов:

- створення у вищій школі умов для самоосвіти;
- підвищення теоретичної підготовки викладачів щодо впровадження і застосування різноманітних дидактичних нововведень;
- проведення психологічних і педагогічних тренінгів з дослідження позитивних і негативних, гальмових моментів у здійсненні інновацій, уміння їх об'єктивно оцінювати, прогнозувати результати власної діяльності;
- проведення практикумів, семінарів по обміну досвідом інноваційної діяльності;
- вивчення досвіду впровадження нових дидактичних підходів, здійснення дидактичної інноваційної діяльності окремих викладачів;
- здійснення консультацій викладачів з безпосереднього впровадження певних дидактичних інновацій.

Дуже важливо зазначити, що в цьому процесі роль педагога змінюється з домінуючої на провідну, роль не тільки наставника, але і співучасника процесу навчання, який будується як діалог, як збагачення особистісного досвіду. Для створення оптимального функціонування сучасної освітньої системи необхідний інноваційний підхід до взаємодії тих, хто навчається не тільки у вищій школі, але і в ланці підготовки викладачів для цієї школи. Тому до числа першочергових завдань модернізації вищої педагогічної освіти належить створення передумов для інноваційного навчання педагога, який посяде провідну, але не домінуючу позицію; буде виконувати функції режисера, але не розпорядника; відігравати роль не тільки організатора, але і співучасника такого навчального процесу, що будується як діалог тих, хто навчається, з пізнавальною реальністю, з іншими людьми, веде до збагачення їхнього особистісного досвіду.

У цих умовах ускладнюються соціально-професійні функції викладача, гостро постає питання про його педагогічну майстерність, здатність учителя творчо підходити до організації навчального процесу, здійснювати перехід від школи «запам'ятовування» до «школи мислення та дії».

Творчість у роботі вимагає від педагога глибоких та міцних знань методики викладання свого предмета і разом з тим майстерної організації діяльності учнів. Як і педагогіка, методика характеризується єдністю двох компонентів - науки та творчості, які тісно переплетені між собою.

Однак на якісно новому етапі роботи освітян дуже небезпечними є ідеї заперечення норм, встановлених педагогікою та методикою навчання дисципліні і перевірених практикою роботи навчальних закладів. Викладач повинен бути майстром педагогічної праці. Норми мертві без творчості. Адже педагог - не тільки носій знань з окремого предмета, а й яскрава, цікава особистість,

яка не лише передає знання, але й разом з ними бере участь у «маленьких відкриттях», захоплюючи, цікаво організовуючи навчальну працю.

Що таке творчість викладача? У чому вона проявляється? Це - складова частина педагогічної діяльності, специфічна сторона особистості педагога, його почуттів, поведінки, дій. У творчості представлені знання та майстерність, поєднані педагогічна наука та її складова частина - методика предмета і педагогічна майстерність. Творчість викладача, як правило, підтверджує, а в окремих випадках спростовує те або інше теоретичне положення методики.

Аналіз загальнофілософської та психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що в останні роки спостерігається сплеск певного інтересу та активізація роботи наукової громадськості щодо дослідження творчої діяльності педагога, виявлення рівнів цієї діяльності, розвитку педагогічної творчості окремих осіб та педагогічних колективів.

Так В.А. Кан-Калик та М.Д. Нікандров виділяють наступні рівні педагогічної творчості:

1. Рівень елементарної взаємодії (педагог використовує зворотній зв'язок, коректує свої впливи за його результатами, але не дії «за методичкою», «за шаблоном», за досвідом інших);

2. Рівень оптимізації діяльності на занятті, починаючи від його планування, коли творчість проявляється у вмілому доборі і доцільному поєднанні вже відомого педагогу змісту, методів і форм навчання;

3. Евристичний, коли педагог використовує можливості живого спілкування з вихованцями;

4. Вищий рівень творчості педагога, який характеризується його повною самостійністю, використанням готових прийомів, але в які вкладається особистісний елемент, тому вони відповідають його творчій індивідуальності, особливостям розвитку вихованців.

Названі рівні умовно можна назвати як рівні застосування готових рекомендацій, оптимізації, евристичний, особистісно-самостійний.

У зв’язку з рівневою характеристикою педагогічної творчості виникає питання про творчість молодих педагогів, що не мають достатнього соціального і професійного досвіду. Відповіді початківців і майбутніх педагогів на відміну від викладачів, що мають певний стаж роботи, в більшості є однозначними: творити може лише молодий педагог, якому не насаджувався чужий досвід. Характерно, що педагогічна творчість в цьому випадку нерідко прирівнюється до шляху проб і помилок. Однак твердження молодих педагогів є обґрунтованим, хоча в ньому проявляється юнацький максималізм. Це питання породжує, в свою чергу, і інше: яке співвідношення педагогічного досвіду і творчості, педагогічної творчості і майстерності?

Педагогічний досвід може бути масовим і передовим. Масовий педагогічний досвід – це типовий досвід роботи закладу і окремого педагога, який характеризує досягнутий рівень практики навчання, виховання і реалізації в ній досягнень педагогічної науки. Слова «передовий педагогічний досвід» застосовуються у широкому і вузькому розумінні (М.М. Скаткін). У широкому розумінні під передовим педагогічним досвідом розуміють високу майстерність педагога. Хоча його досвід може і не містити чогось нового, оригінального, але він є прикладом для викладачів, які ще не оволоділи педагогічною майстерністю. У цьому розумінні досягнуте педагогом-майстром являє собою передовий досвід, гідний розповсюдження.

До передового досвіду у більш вузькому розумінні відносять лише таку практику, яка містить в собі елементи творчого пошуку, новизни, оригінальності, те, що інакше називається новаторством. Такий педагогічний досвід є особливо цінним, тому що він відкриває нові шляхи в освітній практиці і педагогічній науці. Тому саме новаторський досвід підлягає аналізу, узагальненню і розповсюдженню у першу чергу.

Між простою педагогічною майстерністю і новаторством часто важко провести межу, тому що, оволодівши відомими принципами і методами, педагог зазвичай не зупиняється на досягнутому. Знаходячи і використовуючи все нові і нові оригінальні прийоми або по-новому, ефективно поєднуючи відомі, педагог-майстер поступово стає справжнім новатором.

Педагогічне новаторство є умовою розвитку освіти, оскільки воно вносить в нього різного роду інновації. Останні виражаються у тенденціях накопичення видозміни різноманітних ініціатив і нововведень у освітньому просторі. Їх наслідком можуть бути як часткові трансформації у змісті освіти і педагогічних технологіях, так і глобальні зміни у сфері освіти.

Як свідчить практика, подібні зміни в галузі освіти є найбільш вразливими для педагогів, оскільки десятиріччями сформований стереотип дуже важко піддається трансформаціям. Для цього має пройти певний час. Проте немає можливості очікувати. А отже, необхідно долати всі труднощі задля успіху в досягненні мети, інтенсивно та ефективно використовуючи для цього всі механізми

наукового, педагогічного і методичного досвіду. Хочеться сподіватися, що розпочата робота в цьому напрямі буде успішною.

Література

1. Богданова І.М. Оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій // Педагогіка і психологія. – 1997. - № 4 (17). – с. 174 – 185.
2. Гороховатская Н.В. Подготовка учителей европейской средней школы в условиях реализации инновационных образовательных процессов // Автореф. дис. канд. психол. наук – СПб, 1997. – 18 с.
3. Громкова М.О педагогической подготовке преподавателя высшей школы. – Высшее образование в России. – 1994. - № 4.
4. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. М.: Педагогика,1989. – 175 с.

Резюме

В статье рассматриваются особенности инновационной деятельности преподавателей высших учебных заведений в условиях современных социально-педагогических преобразований, подчеркивается исключительно важная роль в этих изменениях личности педагога. Обращается внимание как на существующее проблемы, так и на ценный опыт творческого подхода к подготовке будущих педагогов, который может быть использован в ходе дальнейшей реформы высшей школы.

Ключевые слова: инновационное обучение, педагогический опыт, педагогическое творчество, педагогическое новаторство, педагогическое мастерство.

Summary

Peculiarities of high school teachers' innovational activity in the conditions of social and pedagogical transformations are given in the article and the exceptionally important role of teacher's personality is being underlined in this reorganizations. The essential problems as well as valuable experience of creative approach to the future teachers' training which can be used in the further high school reform are stressed in the investigation.

Key words: innovational training, pedagogical experience, pedagogical creative work, pedagogical innovation, pedagogical mastery.

УДК 371 **Т.В. Іванова**

КУЛЬТОРОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ФАКТОР ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розглядається проблема культурологічної підготовки майбутнього вчителя в контексті його педагогічної майстерності. Через визначення поняття культурологічної підготовки та розкриття її основних функцій, показників та компонентів автор приходить до висновку, що культурологічний компонент в педагогічній майстерності можна вважати як основний фактор формування професійної культури особистості майбутнього вчителя. Завдання цієї статті - показати можливості курсу педагогічної культурології та педагогічної майстерності у формуванні особистості педагога нового типу, педагога – Особистості, педагога – Людини, педагога - Майстра.

Ключові слова: педагог, культурологічна підготовка, педагогічна майстерність.

У процесі реформування вищої педагогічної освіти важливого значення набуває формування та розвиток культури педагога як основної умови його педагогічної майстерності. Відомо, що цей процес здійснюється в певному середовищі, і якщо ми говоримо про формування культури особистості, то не менш важливим є і процес «інкультурації» того середовища, у якому здійснюється ця підготовка майбутнього педагога. Саме тому особливої уваги набуває вивчення проблема культурологічного підходу педагогічної майстерності вчителя.

Якщо співвіднести ці задачі з основними напрямами педагогічної майстерності, то можна висловити припущення про те, що культурологічна підготовка є найважливішим чинником і умовою високого професіоналізму майбутнього педагога - майстра.

Культурологічна підготовка - це процес творчої самореалізації особистості у професійно-педагогічній діяльності педагога, який спрямований на засвоєння, передачу та створення культурних цінностей. Основним змістом культурологічної підготовки є генезис тих функцій, які особистість виконує у процесі культурного самовизначення.

Культурологічна підготовка – це виховання майбутнього педагога через призму культури, яке здійснюється у культуровідповідному середовищі, усі компоненти якого наповнені людськими смислами та спрямовані на розвиток Особистості, яка здатна до культурного саморозвитку та самовизначення у світі культурних цінностей.

Відповідно до прийнятої нами концепції, мова йде про таку підготовку вчителя, результатом якої є його культурологічний розвиток, становлення і розвиток особистісних культуро-значущих функцій. У процесі такої освіти вчитель опановує особливий вид життєвого досвіду - бути Особистістю, виконувати певні дії, що характеризують особистісний спосіб життєдіяльності індивіда. Особистість - це розвиток і удосконалення суб'єктного потенціалу людини і реалізація цього потенціалу в сфері професії: "Бути суб'єктом - є вираженням суверенності людини, відповідальної перед собою та іншими за результати своїх дій, і людини з самого початку "винної" за все, що з нею відбувається і що від неї залежить" [1, 14].

Сформувати особистісний досвід майбутнього вчителя (якщо термін "формування" у даному випадку взагалі можна вживати) - значить виробити в нього культуру виконання цієї індивідуально-розвиваючої, індивідуально-творчої діяльності. Ця діяльність, точніше сказати, метадіяльність складається з визначених дій (метадій) [2, 127]. Саме цей зміст, на наш погляд, доповнює й уточнює сучасну концепцію педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

До сфери надпредметної (метадіяльності) діяльності можна віднести наступні власно-особистісні властивості індивіда:

- дії по визначенню своїх ролей і статусу, функцій у соціумі;
- оцінювання своїх досягнень;
- прояв критичності у відношенні до ціннісного змісту досвіду, що знаходиться (у тому числі навчального), висування й апробація власних ціннісних орієнтирів;
- актуалізація пережитого культурно-значимого змісту, зіставлення з колишніми змістами;
- рефлексія власної діяльності, власно логічних предметних компонентів і емоційно-ціннісного плану;
- визначення власної життєвої програми і прийняття відповідальності за її рішення, висування і перевірка своєї життєвої програми;
- забезпечення автономності і стійкості свого внутрішнього світу.

Предметом метадіяльності, вважає Є.А. Крюкова, є смислоутворення, а своєрідною педагогічною функцією - розвиток особистісних, культурно-значущих властивостей індивіда. Метадіяльність - це спосіб самоорганізації, духовного самовизначення особистості [3, 29].

Не можна сказати, що в процесі викладання курсу «Педагогічна майстерність» зовсім відсутня культурологічна проблематика. Однак, вважаємо, що вона подається досить фрагментарно й у значній мірі зводиться до історичних і мистецьких аспектів. Серйозним позитивним кроком у необхідному напрямку є нові підручники Є.В. Бондаревської, І.В. Кульневич "Педагогіка"; навчальний посібник Є.В. Бондаревської "Введення в педагогічну культуру"; монографії: Є.В. Бондаревської "Теория и практика личностно-ориентированного образования", посібник І.А. Зязюна "Педагогіка добра", монографія Л.П. Разбігаєвої "Ценностные основания гуманитарного образования", де проблеми духовної і методологічної культури вчителя подані з належною докладністю. Подальші успіхи в цьому напрямку бачаться у створенні аналогічних підручників і з інших розділів педагогіки, що обов'язково включає елементи теоретичного узагальнення і роз'яснення культурної типології розглянутих епох, систем ціннісно-нормативних пріоритетів і регуляторів життєдіяльності людей і їхню екстраполяцію на професійну культуру педагога.

Тенденція до такого роду "культурологізації" викладання у вищій школі вже явно намітилася в останнє десятиріччя. Питання в тім, щоб забезпечити її підтримку на інституціональному рівні, раціоналізувати її у вигляді формулювання відповідних цілей і завдань, визначення конкретних форм її реалізації і підготовки викладачів вищої школи, виконавців цих задач [4, 124-145].

Вища педагогічна освіта має потребу в розробці цілісної концепції педагогічної майстерності вчителя як однієї з найбільш важливих соціальних завдань підготовки фахівця у сфері сучасної вітчизняної освіти.

Значимість культурологічних знань у системі підготовки учителів вимагає введення елементів культурологічного навчання і на етапі їхньої перепідготовки і підвищення кваліфікації.

Актуальною, у цьому зв'язку, є ідея полікультурної освіти. "Зближення країн і народів, посилення їхньої взаємодії - найважливіша закономірність розвитку сучасного співтовариства. Величезний, що здавався раніше ненаселеним світ, у якому біля 2-х тисяч народів і більш 200 країн, перетворюється по термінології ЮНЕСКО, у "глобальне село" [5, 3-10].

Глобалізація, з її суперечливими явищами, що мають тенденцію до посилення, вимагає перед освітою складне завдання підготовки молоді до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного середовища, формування умінь спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей, рас, віросповідань. Важливо навчити молодь поряд з розвитком особистої національної культури розуміти і цінувати своєрідність інших культур, виховувати в дусі світу і поваги всіх народів.

Розвиваючи цю думку, Міністр освіти України В.Г. Кремінь підкреслює: "Освіта повинна готувати Людину, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків - від контактів із найближчим оточенням до глобальних. Тому так важливо співжиття з іншими людьми й суспільними структурами, виробляти вміння регулювати різні психологічні, політичні, міжнаціональні конфлікти з дотриманням вимог культури плюралізму думок". "Людина, - продовжує Міністр, - має розуміти й керуватися світоглядними принципами "єдність у розмаїтті" та "доповнення замість протиставлення" [6, 3-10].

Таким чином, особливістю культурологічної підготовки є, з одного боку, врахування в освіті етнокультурного фактору, з іншого боку - створення умов щодо пізнання культур інших народів, виховання толерантних відносин між людьми.

Необхідно відзначити, що ідеї полікультурності і полікультурного утворення не є продуктом тільки сучасного життя. Вони розроблялися багатьма видатними діячами людства в минулому.

Великий інтерес, наприклад, представляє програма "Панпедія", яка була розроблена Коменським у XVI в. Видатний педагог, виходячи з посилки про спільність людей, обґрунтовує панпедію як програму універсального виховання всього людського роду [7, 383].

Тенденції розвитку сучасної освіти мають одну загальну рису - фокусують увагу на діяльнісних аспектах навчального процесу, культуротворчості, пошуку альтернативних варіантів рішення будь-якої проблеми, на готовності до прийняття власного відповідального рішення і т.д. На практиці ці тенденції виявляються, як правило, через зростання процесуальної активності (розвиваючі методи, включення в навчання всіляких ігрових форм і т.д.), хоча діяльнісні форми вимагають, насамперед, нового підходу до добору змісту освіти і до принципів його організації.

Зокрема, ситуація змінюється радикально, якщо навчання не зводити лише до пізнання дійсності, а акцентувати на неї на перетворенні, на "я - участі" у культурно-цивілізованому процесі.

Стратегію сучасної культурологічної підготовки у контексті педагогічної майстерності складає розвиток і саморозвиток особистості вчителя, здатного не тільки обслуговувати наявні педагогічні і соціальні технології, але і виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси, процеси творчості в широкому змісті. Ця стратегія втілюється й у принциповій спрямованості змісту і форм навчального процесу вищої педагогічної школи на пріоритет особистісно-орієнтованих технологій педагогічної освіти.

Розглядаючи більш докладніше один аспект педагогічної майстерності - культурологічний, дійдемо до висновку, що тут, безумовно, потрібні нові інноваційні підходи з максимальним залученням інтелектуального потенціалу країни: ведучих вчених, педагогів, методистів всіх академій, НДІ галузевих міністерств, державних університетів, педагогічних навчальних закладів.

Великого значення в структурі культурологічної підготовки майбутнього вчителя ми приділяємо оволодінню і використанню особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання.

Технології цього типу передбачають зміну суперпозиції вчителя і субординизованої позиції учня в індивідуально-рівноправні позиції. Така зміна пов'язана з тим, що вчитель не стільки вчить і виховує, скільки актуалізує, стимулює учня до загального культурологічного розвитку, створює умови для його самовдосконалення.

До того ж, наукова думка поки ще не дає однозначної й аргументованої відповіді на питання про сутності психолого-педагогічних умов, що забезпечують процес розробки і впровадження особистісно-орієнтованих технологій у систему вищої педагогічної освіти.

Високу ефективність для культурологічного характеру підготовки майбутнього вчителя представляє створення позитивних комунікативних ситуацій у навчальному процесі вузу. Взаємодія в процесі навчання, що має форму спілкування між викладачами і студентами, а також студентів між собою - один з найбільш розповсюджених засобів трансляції інформації. Він відрізняється високим рівнем взаєморозуміння, умінням чути і слухати співрозмовника, здатністю до емпатії, толерантності у представленні своєї точки зору, уміння бути конгруентним співрозмовникові, здатністю до Сократичного діалогу в процесі спілкування і т.д.

Активізації навчального процесу сприяють фронтальні, колективні, групові і дидактичні комунікативні ситуації.

Фронтальні комунікативні ситуації припускають взаємодію викладача зі спільнотою студентів (будь то академічна група, потік або курс), у яких у визначені моменти студенти можуть опинитися в суб'єктивній ситуації (тобто стають суб'єктами активної взаємодії з викладачем) або між студентами виникає обумовлена навчальними задачами взаємодія. Типовою фронтальною ситуацією є лекція.

Комунікативні ситуації в навчальному процесі, які можна віднести до типу колективних, припускають вступ студентів у спілкування між собою і з викладачами в рамках контактної (академічної) групи у процесі реалізації пізнавальної діяльності. Комунікативна ситуація на заняттях в академічній групі стає колективною, якщо ціль заняття може бути досягнута лише тоді, коли всі члени групи (або велика її частина) поєднують для цього свої зусилля (цілеположність); члени групи повинні вступити у взаємодію для оволодіння певними знаннями і для створення суб'єктивно нових знань (предметність); члени групи вступають у взаємодію для оволодіння певними знаннями і для створення суб'єктивно нових знань (предметність); студенти з неминучістю змушені вступати у вербальну взаємодію на всіх етапах пізнавальної діяльності (або частина з них); цілеположення, планування, розподіл функцій, здійснення вироблених планів, підведення підсумків, аналізу в процесі пізнавальної діяльності (комунікативна процесуальність); слухачі виробляють і засвоюють визначені норми колективної пізнавальної діяльності (продуктивність); комунікативні ситуації, що віднесені до типу колективних, найбільш ефективних у процесі семінарських занять.

Групові комунікативні ситуації в навчальному процесі припускають рішення пізнавальних задач мікрогрупами студентів (оптимум п'ять чоловік) переважно на лабораторно-практичних заняттях. У зв'язку з посиленням уваги до самостійної роботи студентів і проблеми керівництва нею з боку викладачів особливу актуальність здобувають діадичні комунікативні ситуації, учасниками яких виступають студент-викладач. Під час індивідуальних консультацій, пов'язаних з організацією самостійної роботи студентів і керівництвом нею, діадична комунікативна ситуація виникає у зв'язку з тим, що студент об'єктивно має потребу в інструктуванні, а об'єктивно (головним чином, хоча й об'єктивно теж) відчуває потребу в одержанні інформації, поради, допомоги і розуміння з боку викладача.

Відомо, освітня практика має різноманіття методів, методик, технік і технологій навчання у вищій школі. Однак методологічно невірно і практично неможливо брати їх на озброєння в первозданному, неадаптованому до вітчизняних реалій, вигляді. Зберігає свою актуальність висловлена К.Д. Ушинським думка про те, що поради, які не залежать від конкретних умов навчання і виховання, неможливі, що передається ідея, виведена з досвіду, але не сам досвід. Надійну основу для переконливого відтворення і творчого засвоєння передового досвіду, для пошуку перебування і прийняття інноваційних рішень створює професійно-технологічна культура майбутнього вчителя, його культурна творчість.

Культуротворча діяльність педагога, як компонент його культурологічного розвитку реалізується в процесі рішення бінарних груп педагогічних задач: аналітико-рефлексивних - задача аналізу і рефлексії цілісного педагогічного процесу і його елементів, суб'єкт-суб'єктних відносин, виникаючих ускладнень і ін.; конструктивно-прогностичних - завдання побудови цілісного педагогічного процесу відповідно до загальної мети професійно-педагогічної діяльності, вироблення й ухвалення рішення, прогнозування результатів і наслідків прийнятих рішень; організаційно-діяльнісних - завданнь реалізації оптимальних варіантів педагогічного процесу, сполучення різноманітних видів педагогічної діяльності; інформаційно - оціночних - завдань збору, обробки і збереження інформації про стан і перспективи розвитку педагогічної системи, її об'єктивної оцінки; корекційно-регулюючих - задачі корекції протікання, змісту і методів педагогічного процесу, встановлення необхідних комунікативних зв'язків, їхньої регуляції і підтримки [8].

Вочевидь, що зміна освітньої парадигми у вищій школі передбачає активного застосування нових технологій навчання, орієнтованих не на пріоритет знання і виконання, а на

культуросообразність, варіативність, суб'єктивність, індивідуально-творчі, індивідуально-центровані форми і методи утворення і виховання.

Культуротворчі, індивідуально-розвиваючі технології навчання проектують механізм керування перетворенням і розвитком особистості (за допомогою пізнавально-інструментальної сукупності дій вчителя й учня). При цьому змістовно-інформаційний аспект керування визначається переважно освітніми технологіями, а процесуальний - технологіями навчання, хоча чіткі розмежування цих технологій у науці не встановлені. Усі відомі моделі керування реалізуються в навчальних системах за допомогою ефективних стратегій рішення навчально-пізнавальних задач і тим самим безпосередньо інтегруються в інтелектуальні і ціннісні структури цілеспрямованої людської діяльності.

В основі розробки технологій нового типу лежить проектування високоефективної навчальної діяльності студентів і управлінської діяльності викладачів.

Міра ефективності вищеописаних технологій істотно залежить від того, чи в повній мірі представлена в них особистість у її різноманітній суб'єктності і суб'єктивності, як враховані її професійно-психологічні особливості, які перспективи їхнього розвитку. Звідси - пріоритет суб'єктно-смислового навчання в порівнянні з інформаційним, спрямованість на формування в студентів безлічі суб'єктних картин світу на відміну від однозначних "програмних" уявлень, діагностика особистісного розвитку, ситуаційне проектування, смислопошуковий діалог, включення навчальних завдань у контекст життєвих проблем [9, 102].

Особисто-орієнтовані технології означають персоналізацію педагогічної взаємодії, що вимагає адекватного включення в цей процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідих їм дій і вчинків).

Персоналізація і діалогізація освітнього процесу - це не повернення до "парної педагогіки", оскільки вони спираються на застосування цілої системи форм співробітництва. У їхньому впровадженні повинна дотримуватися визначена послідовність, динаміка: від максимальної допомоги педагога студентам за рішенням навчальних задач до поступового наростання їхньої власної активності, до повної саморегуляції в навчанні і появі відносин партнерства між ними. Перебудова форм співробітництва, пов'язана зі зміною позицій педагога і студента, приводить до можливості самостійної зміни суб'єкта навчання, що самостійно прокладає собі шляхи культурологічного саморозвитку.

У той же час здійснення процесу культурологічної підготовки майбутнього вчителя залежить від ступеню індивідуалізації і творчої спрямованості всього освітнього процесу. Ця закономірність складає основу процесу культурологічної підготовки педагога. Вона припускає безпосередню мотивацію навчальної й інших видів діяльності, організації саморуху кінцевого результату. Це дає можливість студентові відчути радість від самоусвідомлення власного росту і розвитку. Основне призначення культурологічного підходу полягає у створенні умов, що "запускають" внутрішні механізми саморозвитку і самореалізації особистості вчителя.

Особисто-орієнтовані технології та їхнє застосування в педагогічній діяльності сприяють культурологічному розвитку особистості майбутнього вчителя, тому що їх різновиди цілком відповідають компонентам культурологічного розвитку особистості, виділених нами: аксиологічному, когнітивному, управлінсько-регулятивному, процесуальному.

Важливим фактором культурологічної підготовки є комунікативна культура майбутнього педагога, а також її прояв у процесі навчальної і позаурочної роботи.

"Треба наголосити, - попереджає В.Г Кремінь, - якщо навіть застосовувати найсучасніші комп'ютерні системи, високі телекомунікаційні технології, які, поза всяким сумнівом, стимулюють динаміку та ефективність навчального процесу, підвищують інтерактивність освітнього середовища, ніщо і ніхто не зможе повністю витіснити й змінити мистецтво безпосереднього педагогічного діалогу "вчитель - учень" [10, 15].

Дійсно, педагогічна діяльність досить специфічна: 95% відсотків цієї діяльності складає процес спілкування.

Досить повне визначення поняття "педагогічне спілкування" дає у своїй монографії І.А. Зязюн: "Педагогічне спілкування - складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, зумовлених потребами сумісної діяльності. Оптимальне педагогічне спілкування педагога з учнями в процесі навчання створює найкращі умови для розвитку їх мотивації і творчого характеру навчання, для правильного формування особистості учня, забезпечує нормальний емоційно почуттєвий клімат навчання й управління соціально-психологічними процесами в колективах".

У зв'язку з цією обставиною, спілкування, на наш погляд, варто розглядати як цілісний процес у єдності трьох його сторін: перспективної, комунікативної й інтерактивної. Різні аспекти цього спілкування правомірно розглядати як найважливіші умови формування комунікативної культури особистості вчителя .

Для формування культури педагогічного спілкування представляється ефективним "занурення" студента в такі ситуації педагогічної взаємодії, у яких відповідні думки інтенсивно розвиваються, а потім реалізуються у професійній діяльності в школі. При цьому, спрямовуючи свої зусилля на вдосконалення окремих умінь спілкування у студентів, необхідно будувати ситуацію педагогічного спілкування за типом суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Культурологічна діяльність педагога безумовно є діяльністю співробітництва з учнями, а багато особливостей культури педагога випливають з даної характеристики [11, 45].

Учителеві необхідно вміти займати рефлексивну позицію, тобто бути здатним дивитися на себе і свою діяльність ніби зі сторони, очима учнів. Саме в цій ситуації учитель створює умоглядний зворотний зв'язок з учнями, що суттєво підвищує адекватність педагогічного спілкування і розвиває його комунікативну культуру, що у свою чергу впливає як на розвиток особистісних якостей педагога, так і на характер його педагогічної діяльності.

Таким чином, наведені вище принципи добору змісту культурологічної підготовки майбутнього вчителя, на наш погляд, складають культурологічну, змістовну і процесуальну сторони педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Література

1. В.О. Татенко. Суб’єктна парадигма в психології освіти // Педагогіка і психологія. - 2004 - №2 (43). - С.14.
2. Крюкова Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: Монография. - Волгоград: Перемена, 1999. - 196 с.- С. 127.
3. Там же. С. 29.
4. Флиер А.Я. Современная культурология: объект, предмет, структура // Общественные науки и современность. - 1997. - № 2. - С. 124-145.
5. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы // Педагогика. — № 4. - 1999. - С. 3-10.
6. В.Г. Кремінь. Філософія освіти XXI століття // Педагогіка і психологія - 2003. - №1 (XXXVIII). - С. 11-15.
7. Коменский Я. А. Избр. пед. соч. - Т. 2. С. 383.
8. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991. - 208 с.- С. 173.
9. Емелина Э.Д. Содержание культурологической подготовки социального педагога в среднем профессиональном учебном заведении гуманитарного профиля. Дис…канд. пед. наук. - Казань, 1997. - 209 с. - С.102.
10.В.Г. Кремінь Філософія освіти XXI століття // Педагогіка і психологія - 2003. - №1 (XXXVIII). - С. 15.
11. Зязюн І.А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії. - Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. - К., 2003. 246 с. - С. 45.

Резюме

В статье рассматривается проблема культурологической подготовки будущего учителя в контексте его педагогического мастерства. Исходя из определения понятия культурологической подготовки и раскрытия ее основных функций, показателей и компонентов, автор приходит к выводу, что культурологический компонент в педагогическом мастерстве можно считать основным фактором формирования профессиональной культуры личности будущего учителя. Задача данной статьи - показать возможности курса педагогической культурологии и педагогического мастерства в формировании личности педагога нового типа, педагога – Личности, педагога – Человека, педагога - Мастера.

Ключевые слова: педагог, культурологическая подготовка, педагогическое мастерство.

Summary

The problem of culturological training of the intending teachers in the context of his pedagogic abilities and skills is investigated. Big defining the notion of culturological training and disdosing its main

funections and components the anthor comes to the conclusion that the cueturological component in the pedagogical skillfullness of the teacher may be regarded as the main factor of forning the professional culture of the intending teachur's personality. the task of the article is to show the possibilities of the course of pedagogical culturology and pedagogical skillfullness in process of gorning the teacher-Personality, teadur-Man, teacher-masher.

Key words: pedagogue, culturologicel training, pedagogical skillfullness.

УДК 372 **В.А.Мосіяшенко, В.Й.Гриневич**

МЕТОДОЛОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Показаний внесок В.О. Сухомлинського у збагачення методологічної педагогіки і педагогічної психології, у створення концепції виховання, всебічно розвиненої особистості. В.О. Сухомлинський представлений як методолог педагогічної науки, як автор нового дослідницького методу в педагогіці – експерименту, який характеризується єдністю широкого охоплення дослідженням його об'єкту, послідовністю колективного експерименту, тривалістю і цілісністю колективної творчості.

Ключові слова: методологія, система, методологічний принцип, педагогічна концепція, специфіка методології, дослідження, експеримент, спостереження, діяльність, аналіз, теорія і практика.

Коло питань, які знаходились у фокусі творчої уваги В.О. Сухомлинського, охоплює практично всі аспекти теорії і практики виховання, дидактики і школознавства.

Аналізуючи багатогранну діяльність видатного педагога, інтегративний характер його педагогічної системи, можна висловити глибоке переконання про В.О. Сухомлинського, як методолога педагогічної науки. Сам педагог не вважав себе таким. Він прагнув виступати з позицій або передового вчителя, який ділиться своїм досвідом з будь-якого питання, або палкого, переконаного популяризатора певної системи педагогічних поглядів. Неодноразово В.О. Сухомлинський вказував, що він глибоко поважає науку і вчених, а себе вважає тільки практиком, народним учителем. Ця своєрідна думка, яку часто повторював педагог, була для нього головним методологічним принципом.

Свою власну діяльність народного вчителя В.О. Сухомлинський рефлексував через призму свого індивідуального досвіду, керованого ним колективу, досягнення сотень вчителів, з якими він особисто спілкувався, опрацювання великої кількості літературних джерел.

Так як більшість публікацій В.О. Сухомлинського можна віднести до категорії досвідно-теоретичних, можна стверджувати, що головний метод його науково-дослідної роботи – це аналіз і узагальнення особистого і керованого ним педагогічного колективу досвіду роботи.

Якраз саме в розвитку, збагачені цього методу – джерело творчих досягнень великого педагога.

У методологічному арсеналі Василя Олександровича значне місце займає метод аналізу і творчої переробки теоретичних концепцій, розроблених попередніми поколіннями мислителів, філософів, педагогів, психологів і соціологів. Зокрема, як первинні джерела для свого творчого збагачення павлиський педагог використовував праці Я.А. Коменського, Ж.Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, А.Ф. Дістервега, Г.С. Сковороди, К.Д. Ушинського, Я. Корчака, Т.Г. Шевченка, І.Я. Франко та інші.

Одним із могутніх факторів, що мав вплив на формування багатьох педагогічних концепцій В.О. Сухомлинського, була народна педагогіка.

Результати цього впливу мали різноплановий характер – від вироблення загальних педагогічних положень до наповнення конкретних настанов і рекомендацій.

В арсеналі праць В.О. Сухомлинського є такі, що містять власні глибокі методологічні пошуки. Це роботи: «Постановка експерименту педагогічним колективом середньої школи», «Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості».

Представити методологічну концепцію В.О. Сухомлинського можна не стільки на основі його прямих висловлювань тільки в названих роботах, скільки по її фактичній реалізації в його педагогічної творчості.

У чому сам В.О. Сухомлинський бачив специфіку своєї дослідницької методології?

Відповідь на це питання у словах педагога: «дослідження теоретичних проблем було тісно пов'язане з практичною роботою автора, педагогічного колективу школи. Відома істина, але новаторство В.О. Сухомлинського в тому, що він постійно пов'язував дослідження теоретичних проблем з практикою роботи школи. Часто цей зв'язок не реалізують ні педагоги – практики, ні педагоги – вчені. Тут можна виділити три принципові положення:

1. Охоплення дослідженням всіх найбільш суттєвих питань навчально - виховного процесу школи. Весь цей процес у природному експерименті, який проводив В.О. Сухомлинський, виступав як цілісна система незалежних компонентів.

«Досліджуючи ту або іншу конкретну проблему, автор як практичний працівник не міг послабити увагу до інших проблем, сторін, елементів, складових частин, аспектів навчання і виховання, ...це створювало виключно сприятливі умови для поглибленого аналізу суті, взаємозв'язку, взаємообумовленості педагогічних явищ». Сухомлинський відстоював системний підхід при застосуванні педагогічного експерименту. Свої передбачення, попередні висновки, робочі гіпотези, сформульовані на матеріалі досвіду Павлиської школи, педагог співставляв з думками багатьох десятків вчителів з інших шкіл, з досвідом сотень вчителів, відображеному в пресі. Але основним матеріалом для індукції був особистий, багаторічний досвід педагога, досвід керованої ним Павлиської сільської школи – лабораторії.

2. Здійснення послідовної роботи за методом колективного експерименту, суттєвими рисами якого є:

а) участь в експерименті педколективу Павлиської школи і педагогічних колективів декількох шкіл. Це дозволяє знаходити правильне рішення найбільш важливих проблем навчально-виховної роботи школи;

б) особливістю колективного експерименту є те, що передбачення щодо найбільш ефективного шляху розв'язання тієї або іншої проблеми висувається самим життям, досвідом передових педагогів. Розвиток елементів нового, передового займає в експериментуванні головне місце;

в) чим міцніша основа, на якій виникло передбачення, тим з більшим бажанням включаються в науково-дослідну роботу вчителі, оскільки перспектива дослідження тісно пов'язана з перспективою покращення конкретних результатів навчально-виховної роботи;

г) сам процес експериментування за участю всього педагогічного колективу створює сприятливі умови для розвитку і розповсюдження колективного досвіду;

д) колективне експериментування значно посилює роль самого основного критерію достовірності висновків результатів навчально-виховної роботи.

Колективне експериментування має великі організаційно-практичні переваги. Слід зауважити, що у В.О. Сухомлинського не було своїх досліджень, у вузькому розумінні цього слова. У ролі експериментатора виступав весь педколектив, організатором і натхненником якого, природно, був В.О. Сухомлинський.

3. В.О. Сухомлинський мав унікальну можливість прослідкувати долі своїх вихованців з моменту, коли вони ще тільки готувалися до вступу в школу, і до пори, коли її закінчували. Аналізуючи навчальну діяльність і поведінку останніх, він міг в думці відтворювати життєві шляхи, які пройшли їх батьки, їх вплив на фізичний і духовний розвиток своїх дітей.

Тривалий експеримент – це плід творчої діяльності В.О. Сухомлинського; фактор тривалих спостережень ввійшов у методологічний арсенал педагогічної психології з його специфікою та особливостями. Специфіка тривалого експерименту В.О. Сухомлинського в тому, що головну роль в ньому відіграє не дослідження одних і тих же дітей, виявлення індивідуальних особливостей розвитку, а весь зміст навчально-виховного процесу в школі, побудованого у відповідності з теоретичними установками її керівника.

Розроблений В.О. Сухомлинським метод цілісного, тривалого і колективного педагогічного експерименту виступає як одна з ефективних форм реалізації в педагогічних дослідженнях діалектико-методологічного принципу – від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики. У своєму дослідницькому пошуку педагог ішов від шкільної практики, від її запитів і потреб. Також він вказував на те, що потреби, вимоги практики завжди були для нього визначальним фактором, а «теория в таких обстоятельствах не только свет, озаряющий истину, но и средство повседневного улучшения практической работы» [2, 63].

Разом з цим В.О. Сухомлинський ясно усвідомлював здійснюваний ним перехід від живого споглядання до абстрактного мислення, коли писав: «Повседневное сочетание, слияния практики и научного исследования ни в коей мере не свидетельствует о том, что эти две вещи механически

смешиваются. Несмотря на взаимопроникновение и взаимоуглубление практики в научно-исследовательской работе – исследовательская работа выделяется как совершенно специфическая, в определенном смысле независимая деятельность. Она не может раствориться в практике. Важнейшей её составной частью, функцией, стороной является не только повседневное теоретическое проникновение в педагогические явления, но и мысленный анализ проблем в их историческом аспекте» [2, 62].

Таким чином, можна констатувати, що В.О. Сухомлинським був розроблений і успішно реалізувався новий дослідницький метод в педагогіці – експеримент, який характеризувався єдністю трьох основних особливостей – цілісністю, колективною творчістю і тривалістю. Зміст і структура цього методу відповідають діалектичному шляху і пізнання об'єктивної реальності – реальності педагогічній. Саме завдяки застосуванню цього методу для дослідження проблеми виховання всебічно розвинутої особистості і були досягнуті ті видатні результати, які ознаменували внесок В.О. Сухомлинського в розвиток педагогічної теорії.

Література

1. В.О. Сухомлинський. Проблеми виховання всесторонньо розвиненої особистості. Избр. пр. в 5 т. - К.: Радянська школа, 1979 р. - т. 1
2. В.О. Сухомлинський. Методика виховання колективу. Избр. пр. в 5 т. - К.; Рад. школа, 1979 р. - т. 1
3. В.О. Сухомлинський. Як виховати справжню людину. Там же, т. 2
4. В.О. Сухомлинський. Народження громадянина. Там же, т. 3
5. Мухин М.И. В.А. Сухомлинський: «Человеческая личность неповторима». - Курск, 1991.

Резюме

Показан вклад В.О. Сухомлинского в обогащении методологической педагогики и педагогической психологии, в создание концепции воспитания, всесторонне развитой личности. В.О. Сухомлинский представлен как методолог педагогической науки, как автор нового исследовательского метода в педагогике – эксперимента, который характеризуется единством широкого охватывания исследованием его объекта, последовательностью коллективного эксперимента, длительностью и целостностью коллективного творчества.

Ключевые слова: методология, система, методологический принцип, педагогическая концепция, специфика методологии, исследование, эксперимент, наблюдение, деятельность, анализ, теория и практика.

Summary

The contribution of Vasyl' Sukhomlynsky into the enrichment of the pedagogical and psychological sciences, the creation of the conception of upbringing the harmonically developed personality is shown. V. Sukhomlynsky is presented as the author of the new research method in pedagogic – the experiment, which is characterized by the unity of the investigation of the object, the duration and of the collective creativity.

Key words: methodology, system, methodological principle, pedagogical conception, investigation, experiment, observation, activity, analysis, theory and practice.

УДК 371.134:316.356.2

М.К.Козій

ДІАГНОСТИЧНА ВИЗНАЧЕНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО УДОСКОНАЛЕННЯ СІМЕЙНОГО ОСЕРЕДКУ В УКРАЇНІ

У статті автор розкриває сучасні проблеми творення сімейного осередку та діагностичну визначеність педагога навчального закладу в удосконаленні сімейних відносин.

Ключові слова: громадянськість педагога, діагностика, сім'я, кодекс, кохання, типологія сімей, студентська молодь, анкета, сімейні відносини, навчальний матеріал і молода сім'я, визначеність педагога (викладача) в удосконаленні сімейного осередку в Україні.

Суспільна буденність життя людини потребує значних прикладань знань, вмінь та навичок діяльності в ім'я задоволення людських запитів та інтересів. Кожен індивід прагне мати матеріальні та духовні багатства, часто не замислюючись звідки ж вони надходять у життєвий побут і соціум існування. Як правило, дорослі люди знаходять своє задоволення у сімейному осередку, а молоді гуртуються в організації, групи, об'єднання, ансамблі і команди, клуби за інтересами, проявляють потяг до техніки, мистецьких і культурних видовищ, змагань і конкурсів. Оскільки такі об'єднання молодих людей є не стійкими, часто змінними, а інколи не визначеними у пошуках істини, через певний час розпадаються. І тоді молода особистість знову поринає у світ родини, сім'ї як провідного осередку держави. *Сім'я* – це одночасно є етносним об'єднанням, оберегом, платформою, від якої відштовхуються і летять (линуть) у життєвий вирій людські особистості, несучи власне пізнання, об'єм знань, досвід та силу інтелектуальної могутності.

Так, відштовхнувшись від рідної домівки, ніби від батути, людина підноситься у вись, народжуючи власні мрії і фантазію, знову приземляючись, стрімко стає на ноги. Це так, життєво, адже знання родоводу, сила тяги материнської ласки і батьківської могутності кличуть приземлятись до джерельного витоку. Бо **сім'я** – це древо, що втілює у власні ніші пізнання, перші кроки життєвої ходи, розуміння буття людини в земному світі, відчуття тепла сонця, що ясним промінням щоранково вітало і плекало дитячу душу, обігрівало серце радістю та повагою старших, батька і неньки. *Сім'я* – це істина, навколо якої рухається, розвивається, утверджується дитячий світ примножень і сподівань. У сім'ї бурхливо клекоче інформаційне поле, притягуючи дитячу допитливість, юнацький інтерес, потяг до мудрого слова (національного), відомостей про переливи і зміни земного суспільства, людства планети, що є різноколірним, мовно різноманітним, гучним трудовими звершеннями і здобутками, духовною терпимістю та благочинною душею співіснування. Сім'я - це космічне явище і відлуння людської постаті у всесвіті і зорепаді. Сім'я, як зазначено у тлумачному словнику української мови (1999 р.), це група людей (чоловік, жінка і діти), що належать до певних родин. У філософському словнику (1986 р.) відмічено, що сім'я, заснована на шлюбі або кровнородинних зв'язках, мала група людей, члени якої зв'язані спільністю побуту, взаємною відповідальністю й взаємодопомогою. Сім'я має специфічні біологічні функції відтворення людського роду, вона водночас є формою соціальної спільності людей, характер якої визначається матеріально-економічним базисом суспільства.

У збереженні сімейного родоводу важливе місце займає суспільний лад із своєрідними нормативно-правовими установками та нормами. Величезну роль відводиться повній рівноправності жінки і чоловіка в усіх сферах суспільного життя. В Україні діє Сімейний кодекс (26.12.2002 р.) у його основі зосереджується увага на взаємодії батьків і дітей, держави і сім'ї. Значне місце відводиться стану дитинства.

Проблема сім'ї з давніх давен цікавила істориків і філософів, письменників і поетів, природознавців та правознавців, мовознавців і дослідників космосу та провідна думка протягом століть знаходилась на вустах у освітян, вчителя, педагога-людинознавця. Їх думки, мовлення освітлювали красу і щастя подружнього буття людей, котрі почуття дружби переводили на рейки кохання. Бо, як висловлювався Л.М. Толстой "життя жінки без кохання – проституція". Відомо, що основою дружньої сім'ї є взаємна любов, спільність інтересів і пошуків, рівноправність жінки і чоловіка. Так заслуговує певного відзначення робота Мірза-Аванянця "Українська жінка в XVI – XVII ст." (Полтава.: Печатне Діло, 1920), а також сучасне дослідження Гридковець Л.М. як навчально-практичний посібник "Світ подружнього життя", що опублікований у 2004 р. – 169 с. в м. Києві Київським міським центром сім'я "Родинний дім". Цікавими фактами, що відбиті у змісті посібника є типологія сімей: патріархатна, матріархатна, егалітарна, нуклеарна, біархатна. Опис культу шлюбу, Богині-матері, символи вірності подружжя "Лада", "Берегиня". У працьовитій сім'ї як на рясному гіллі яблука червоніють, так у подружжя – діти завжди молодіють та при зустрічі з батьками – радіють.

Цікавими і змістовними є праці Соколової В., Юзерович Г. "Отцы и дети в меняющемся мире" (М.: 1991); Мид М. Культура и мир детства (М.:1998); Галкина А. "Различные аспекты исследования семейных образов в СМИ и рекламных сообщениях" (Вестник МГУ. Сер.18. Социология и политология – 2000. - №4).

Нині кожному педагогу, викладачу і вчителю слід зануритись у зміст сім'ї, що відображений у спадщині Т.Г. Шевченка, видатного українського педагога В.О. Сухомлинського, доцільно знати про обездолених, але енергійних колоністів, котрих виховував і по-новому формував педагог А.С. Макаренко. Ознайомитися з документами нинішньої української держави.

Сьогодні сім'я є відповідальним осередком буття держави, її зв'язки з суспільством неординарні і своєрідні. Ці зв'язки забезпечуються представниками та інституціями державних, громадських об'єднань, приватних організацій, спеціалістами різних профілів та соціальними активістами, які охоплюють розгалужену мережу соціальної діяльності, соціальну профілактику, допомогу і захист, соціальну терапію, соціальну реабілітацію, контроль та інше.

У сім'ях відбувається процес соціалізації людського індивіда, кожен член такого осередку вбачає персональне середовище власного існування, життя та набуття особистісних рис і соціальних якостей. Батьки є носіями культури, правових і моральних норм, дій та поведінки, особливостей гігієнічного та побутового облаштунку. Структура сімейної спільноти наповнюється звичаями, національно-родинними традиціями, правилами сімейного спілкування, взаєморозуміння, співчутливості та згуртованості.

Кожна сім'я здатна забезпечувати безконфліктність, хоч не є винятком випадки внутрішньосімейних конфліктів (що виникають на базі грубості у стосунках, образи, погрози та сварки). Такі конфлікти можуть привести до патології відносин між подружжям, між батьками і дітьми. Щоб підтримувати стабільність кожної конкретної сім'ї, доцільно подавати достатню суму знань із процесів формування сімейного осередку, створення соціально-психологічних умов життєдіяльності сімейного утворення, допомагати, щоб не виникала агресія різновікових представників сімейства. Запобігати виникненню образ, критиканства, насмішок, жорстокого ставлення до дітей.

Кожен викладач, учитель, вихователь покликані одночасно бути і соціальним педагогом, носієм знань соціальної педагогіки та практики допомоги неблагонадійним осередкам сімей. Соціальна робота для викладача професійно-технічного навчального закладу не є основною діяльність, але основи знань про соціальну активність і внесок майбутніх фахівців у соціальні справи кожен учень і студент повинні мати. Так, викладачі, майстри виробничого навчання, інженер-педагоги покликані засвоїти сутність, роль та функції сім'ї у суспільстві, мати знання та інформаційний фактаж з сучасних проблем сім'ї, особливості форм державної опіки дітей-сиріт, творення педагогічного середовища, роль батьків у вихованні дітей. Кожному викладачеві повинно бути притаманне почуття та норми етики роботи із сім'єю, методики спілкування у різних типах сімейних осередків, вміти визначитись у доборі вдалої рольової перспективи та прийомів діяльності з учнями, студентами, які зараховані у навчальний професійний заклад, котрі прибули з особливих сімейних осередків. Навчально-виховний процес здійснювати з урахуванням індивідуальних темпів і стилю дій таких учнів, студентів. Слід передбачати належну професійну спрямованість навчально-ігрових ролей, розподіл їх з урахуванням можливостей і здібностей студентів, враховуючи стан емоційно-позитивної напруги учасників навчального процесу. Продумувати авансування успіхів, активізації особистісної та інтелектуальної взаємодії. Викладачі повинні цілеспрямовано вести професійну підготовку майбутніх фахівців різних сфер господарювання в Україні. Сприяти зміцненню духовної культури сім'ї, розвитку виховних родинних і національних традицій, застосовувати методи, які б активізували навчальну діяльність з участю представників різних родин, зокрема з питань самопізнання, самоставлення, самореалізації, визнання себе, вироблення навичок саморегуляції, самостійності. Дослідник проблем сім'ї Наталія Іманець у статті "Сім'я як об'єкт соціальної політики" відмічає, що жодна нація та цивілізація без сім'ї не існувала.

Сім'я має тривалий період історичного утвердження як осередок, базис творення суспільства. Пройти шлях від гуртового способу життєдіяльності до парної основи виникнення сім'ї, а звідси до політико-державного осередку, було надзвичайно складно батькам і дітям у природному середовищі, де ще не було взірця для наслідування. І нині стан сім'ї, особливо молодої, дуже складний. Адже сам духовний світ молодої людини переорієнтовується в напрямі цінних характеристик. Людині надано більш широкий діапазон пізнавальних можливостей, багатий світ інформаційних матеріалів, факторних даних та оновленого інструментарію (в т. ч. теле- і радіо-інформування). Багатогалузевий інформаційний фон друкованої преси несе хвилі позитивізму і негативізму. Новий досвід особи у сучасній культурі приходить з розширенням рольових контактів, зібрань, що дають змогу людині самопрезентуватись, виявляти власний хист і здібності, дарувати людям хвилини корисного дозвілля та відпочинку. Самоусвідомлення творчої ніші у сучасній громаді забезпечує розвиток активності конкретного індивіда (юнака і дівчини), бо стосунки між людьми є багатоаспектні, різногалузеві і часто цілеспрямованні у пошуках істини буття. Туризм, контакти з службовими, навчальними цілями є добрим підґрунтям для обміну інформаціями традицій та звичаїв, що збагачують кожну людину. Оскільки нинішнє економічне і соціальне становище України ще слабо сприяє становленню молодої сім'ї, доцільно пам'ятати, що не лише матеріальні надбання забезпечують буття міцної сім'ї. Слід

кожній молодій особі знати, що духовне багатство людини краще зміцнює людську особистість. Духовний світ індивіда є нездоланною межею всякого розколу і падіння. Відновлення духовних основ життя, успадкування національних традицій, звичаїв, ритуалів, людських взаємин, в основі яких є доброта, справедливість, щирість, турботливість, відповідальне ставлення до оточуючих, особливо рідних. Святість почуттів в Україні стає базисом вирішення сімейних здобутків, благ і руху суспільства до нових висот буття українського люду.

Самосвідомість зміцнюється словом і практичним ділом, справою, що відблиском показує шлях до серця кожного – ось те, що необхідно зробити викладачам, наставникам майбутніх фахівців у професійному навчальному закладі. Адже молоду особу турбують різні проблемні питання, в т. ч. і "майбутня сім'я". З цією метою ми вели спостереження за майстерністю викладачів у діяльнісному навчально-виховному процесі у різних напрямках прогностичних ідей. З метою вияснення інтересів і запитів молодих людей, майбутніх випускників училищ і коледжів, ми проводили анкетування, бесіди, зустрічі з спрямування на зміст сімейного осередку.

У розкриті змісту анкет брали участь з конкретної проблеми 29 учениць та 25 юнаків, майбутніх операторів комп'ютерного набору, обліковців бухгалтерських даних, юристів, працівників поштового зв'язку, швейного виробництва.

Частина брала участь у бесідах, а відмічені лише в анкетах зробили записи.

Анкета

"Майбутня сім'я"

1. Який із чоловіків сподобався б Вам у майбутньому сімейному житті?

–	активний -	24	82,7%
–	пасивний –	-	-
–	винахідливий –	14	48,2%
–	вмілий у праці –	21	72,4%
–	незалежний –	17	58,6%
–	сильний –	23	79,3%
–	замкнутий –	-	-
–	неспокійний –	5	17,2%
–	хитрий –	-	-
–	інфантильний –	-	-
–	песимістичний –	-	-
–	мудрий –	16	55,1%
–	відкритий –	26	89,6%
–	здатний до служби в армії –	10	34,4%
–	турботливий –	25	86,1%
–	схильний до куріння –	1	3,4%
–	схильний до алкоголю –	-	-
–	грамотний –	20	68,9%
–	має вищу освіту –	16	55,1%

Майбутні юристи, оператори комп'ютерного набору (бухгалтерського обліку)

*Примітка***:** можете додати своє…

Дописали: люблячий, добрий, оптиміст, розуміючий свою дружину, ласкавий, спокійний, багатий, чесний, веселий, довірливий, цілеспрямований.

Майбутні фахівці (дружини) бажають у подружжі мати відкритих чоловіків – 89,6%, 86,1 відсотків – турботливого, активного – 82,7% і близько 80 відсотків бажають, щоб "голова" сім'ї був сильним духом і тілом, завжди працював та робив справу.

Анкета

"Майбутня сім'я"

1. Яка із жінок подобається Вам для утворення сім'ї?

–	активна –	23	81,2%
–	пригнічена –	1	4%
–	замкнута –	1	4%
–	заглиблена в себе –	2	8%
–	мудра –	15	60,0%
–	незалежна –	13	52%
–	культурна –	17	68%

–	обов'язкова –	6	24%
–	працьовита –	15	60,0%
–	здатна до творення сім'ї –	20	80%
–	здатна до мандрівок -	10	40%
–	хитра –	2	8%
–	винахідлива –	18	72%
–	здатна пристосовуватися –	16	64%
–	має професійну освіту –	14	56%

Оператори комп'ютерного набору, обліковці бухгалтерських даних, юристи

*Примітка***:** можете додати своє…

Дописали: цікава, красива, охайна, вміла, вірна, лагідна, ніжна, дбайлива, гарно співає, добра мати для дітей, співчутлива, завжди впевнена в собі, дуже любила мене, характером як попелюшка і красива зовні. Хочу прожити з нею життя.

Як видно із наведених відповідей юнаків понад 81 відсоток люблять активних дівчат, 80% - здатних до творення сім'ї, 68 відсотків за культурних фахівців, дружин, 72% - бажають винахідливих супутниць життєвого шляху

Щоб досконало підготувати майбутніх фахівців, випускників професійно-технічного навчального закладу до створення сімейного осередку доцільно викладачам, майстрам виробничого навчання систематично нести чудодійні слова з ознайомлення значущості сім'ї у країні, що крокує до щасливого і добротного буття українського люду. Нести діяльнісне спрямування на те, щоб учні, студенти одержали достатню інформацію про сімейні відносини, налагодження виховних можливостей власних дітей. Адже при викладанні матеріалу викладач-педагог покликаний проявити найбільше мистецтво, майстерність у доборі найблагородніших фактів для інформування, оскільки душа професіонала виробництва і послуг має наповнюватися світлом і доброю думкою, що лине у майбуття і красу життя. Викладач повинен пам'ятати, що "емоційними забарвленням навчального матеріалу, можна надати виховного характеру будь-якому процесу сприймання того чи іншого зовнішнього впливу" (за Луначарським А.В.).

Як говорив Ж.Ж. Руссо "ведучи бесіду з молодими особами про їх обов'язки, не слід залякувати їх і обтяжувати тягар, накладений на них природою. Викладайте їм ці обов'язки ясною простою мовою; хай вони не думають, що виконувати їх тяжко і неприємно. Не повчайте їх сердитим виглядом, не напускайте на себе суворості" (6, с.592).

У кожного викладача при розмовах з майбутніми випускниками професійного навчального закладу повинні палахкотіти насолода слова, покликання і радість душі за майбуття молодої сім'ї. Знання викладача – це життєвий символ майбуття, оновленої змістом, сім'ї. Викладачі професійного навчального закладу покликані пам'ятати прогностичні слова видатного педагога В.О. Сухомлинського: "Напруження власних зусиль, досягнутий працею успіх, радість розумової праці – три сходинки до здобуття міцних, осмислених знань". Бажано, щоб педагоги доповнювали власну професійну майстерність добірками матеріалів з поточної сьогоденної преси, нових книг, посібників і на цьому будували бесіди, робили узагальнення, висновки на думках молодих людей.

Наприклад, проблеми, які висвітлюються на сторінках загальноросійської газети "Моя семья" зокрема, у №45 за листопад місяць 2004 року. Рубрика "Знайомств":

– Викладач, 27 років, у якої є чотирирічний син, чекає серйозного чоловіка.

– Медична сестра, 25 років, у якої є розумна чотирирічна донька, православна. Бажає молодого чоловіка, чесного, освіченого, культурного з урівноваженою психікою.

– Працююча 27-річна блондинка, виховує чотирирічну доньку, запрошує чоловіка 28-34 рр. із середнім доходом, але не засудженого, не алкоголіка.

– Сучасна дівчина у православному храмі. Їй 25 років, романтик, має медичну освіту, любить мандрувати, природу, квіти, ніжні слова. У чоловіка цінить вірність, ніжність, почуття гумору, готова нести відповідальність за свою сім'ю.

– Познайомлю із сестрою, у якої загинув чоловік, є донька двох років. Вона скромна, дуже сором'язлива, любить город, дуже смачно пече, займається в'язанням.

– Часто молоді вдови та незаміжні, які мають дорослих дочок, дачу, двох дорослих дітей, син 12 р., (зв'язківці, медсестри, спортсмени) серйозні, без шкідливих звичок, хочуть (бажано вищу освіту) доброго і турботливого чоловіка та пропонують свою не розтрачену любов.

Для викладачів і студентів, учнів професійної школи:

1. Які висновки можна зробити із зачитаних тезисів?
2. Чому виникають названі ситуації?

3. Які почуття у подружньому житті є найціннішими?

Кожний день навчального процесу викладача має нести наповнення фактами життя сьогоденної сім'ї, потребами і здобутками у відносинах суспільної громади та молодої сім'ї. Постійно формувати у майбутніх фахівців відповідальне ставлення до сімейних обов'язків, об'єктивні оцінки і погляди на різні життєві явища, події, працелюбство, патріотизм, вболівання за долю Вітчизни, утверджувати стійкий інтерес до минулого і нинішнього рідного краю і народів країни, розвивати особистісну самосвідомість, національну гордість, волю до знань рідної мови та батьківського родоводу.

Література

1. Берн Е. Игры, в которые играют люди. Люди которые играют в игры: - М.: Прогресс, 1988. – 540 с.
2. Бугаєць Н.А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учнів до роботи з сім'єю учня. - Х.: ХДПУ. 2002 – 259 с.
3. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: навчальний посібник для студентів педвузів, що здобувають спеціальність "Практичного психолога". Тернопіль, 1999. – С. 32.
4. Постовий В. Сучасна сім'я та її педагогіка. – К., 1994.
5. Пултавська В. Приготування до подружнього життя – Львів.: "Свічало", 1993.
6. Руссо Ж-Ж Избранные сочинения: В 3-х т. М.: Гослитиздат., 1961.
7. Сімейний Кодекс України від 26 грудня 2002 р. №407. IV, ОВУ 2003 №2 ст. 44.
8. Співак В.М., Гопанчук В.С. Законодавство України про Шлюб і Сім'ю. – К., 1998.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.1. – С.84.
10. Троицкий С. Христианская философия брака. – М.: Путь, 2001.
11. Швед Марія Соціальні технології роботи з сім'єю. // Реформування соціальних служб в Україні: сучасний стан та перспективи. Збірник статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції. м. Львів., 5-7 червня 2002 р. Львів, 2003. – С. 110-114.

Резюме

В статье автор рассматривает современные проблемы создания семьи и диагностической определенности педагога учебного заведения в усовершенствовании семейных отношений.

Ключевые слова: гражданство, педагога, диагностика, семья, кодекс, любовь, типология семей, студенческая молодежь, анкета, семейные отношения, учебный материал и молодая семья, определенность педагога (преподавателя) в усовершенствовании семейной среды в Украине.

Summary

The author discuses the modern problems of creating the family unit and the readiness of the educatioal estellishment teacher for improving the faily relations.

Key words: *civil responsilitity of the theacher, family, lawset, love, types of the families, students youth, family relations, readiness for imporoving the family relations*

УДК 371. 126 **О.М.Зайцева**

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ І ПРОФЕСІОНАЛІЗМ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО КАР'ЄРИ ПЕДАГОГА

У роботі висвітлюється проблема професійної кар'єри педагога, аналізуються факутори успішної її побудови, наводиться програма спецкурсу "Професійна кар'єра".

Ключові слова: професія, кваліфікація, професійна майстерність, професіоналізм, професійна кар'єра.

Професійну кар'єру і процес її становлення у майбутніх педагогів слід розглядати як досить специфічну і складно структуровану педагогічну систему, що складається з компонентів, які, безумовно, вимагають ще обґрунтування і віднаходження системоутворюючих чинників для педагогічного управління процесом її становлення.

У різних науках професійна кар'єра має різне тлумачення. Представники соціально-психологічного напрямку визначають кар'єру як просування людини в організаційній ієрархії та послідовність її занять протягом життя [11], та як один з показників індивідуального професійного життя людини, досягнення бажаного статусу та відповідних рівня та статусу життя, а також досягнення визнання та слави.

Представники управлінницько-менеджерського напрямку розглядають кар'єру як сукупність посад які працівник займає на цей момент часу (фактична кар'єра), або може займати (планова кар'єра) [3]. Представники соціально-економічного напряму визначають кар'єру як динаміку рівня освіти і кваліфікації працівника протягом трудового життя та посадових пересувань [8], а також як індивідуально визначену позицію і поведінку, пов'язані з накопиченням та використанням людського капіталу протягом робочого життя [9].

Ми поділяємо точку зору Чистякової С.Н. [6] і розглядаємо професійну кар'єру як активне просування особистості з використанням особистісних ресурсів (засобів самовираження) і умов оточення в системі професій та посад.

Відомі різні типи кар'єр. Зокрема С.І. Сотникова виділяє „вертикальну" (зміна статусу), „горизонтальну" (зміна статусу працівника на одному ієрархічному рівні) та „центрострімку" (зміна соціального статусу працівника), що тягне за собою зміну його ціннісних орієнтацій, оцінювання працівником власної ролі в організації [9].

З метою пояснення професійної кар'єри як динамічного явища, тобто чому і за рахунок чого один педагог у рівних умовах підвищує свій професійний статус, а інший при тих же умовах зупиняється, можна виділити чинники, що впливають на становлення кар'єри педагога [12]:

- особисті чинники: конкурентноспроможність, нахили до лідерства, самопрезентація, спеціальні здібності до педагогічної діяльності, рівень життєвого потенціалу, наявність і використання особистих якостей, реальність планування, вплив батьків і їх професії, вихідний рівень статусу і якість освіти, специфіка мотивів і ціннісних орієнтацій;
- чинники організації: кількість працюючих і традиції кадрової політики навчального закладу, дисциплінованість і простір для ініціативи, реакція на новизну, управлінницька гнучкість і ясність формулювання цілей;
- чинники організаційного впливу: ціннісно-орієнтаційна єдність колективу, економічна мотивація, набуття позитивного досвіду.

„Горизонтальна та вертикальна" кар'єра педагога в певній мірі залежить від кваліфікації та педагогічного професіоналізму спеціаліста. Ці складові є необхідною умовою творчої співпраці вчителя і учнів, вчителів у педколективі.

Кваліфікацію визначають як ступінь майстерності в конкретній спеціальності чи професії. Виділяють „реальну" і „формальну" кваліфікацію „Формальна" професійна кваліфікація - це документальний показник професії (розряд, категорія, ступінь, звання, а також службові посади, що відображають посадовий ріст спеціаліста). „Реальна" професійна кваліфікація - це визнання не з боку офіційних органів (екзаменаційних чи атестаційних комісій), а з боку тих людей, з якими працює даний спеціаліст, або ж власна оцінка своєї діяльності.

Зарубіжні автори, зокрема Бориш, Маккалі [12] пов'язують професіоналізм із внутрішньою мотивацією працівників і вважають, що елементи особистої відповідальності визначають сутність організації професії. Виділяють такі основні характеристики професіоналізму:

- спосіб діяльності: завдяки чому спеціаліст досягає високих особистих стандартів майстерності, забезпечуючи професіональні послуги;
- спосіб розвитку і підтримання статусу професії;
- намагання людини використати можливості для професійного розвитку;
- підтримання стандартів та ідеалів професії;
- почуття гордості за свою професію.

Вітчизняні педагоги Н.В. Кузьміна, І.П. Підласий. І.А. Дубасенюк та інші. [1, 108], наголошуючи на багатоаспектності педагогічної праці, розглядають професіоналізм як норму, зразок виконання педагогічної діяльності відповідно до сучасного рівня педагогічних знань і цінностей, що виступає регулятивним механізмом праці вчителя. Зокрема Гузій Н.В. розглядає професіоналізм особистості педагога як складноструктуровану систему загальних і спеціальних педагогічних професійно-значущих властивостей і якостей учителя-вихователя-викладача, зміст якої поряд із відповідністю варіативно-творчого плану актуальним, соціальнообумовленим, професійно-педагогічним вимогам, нормам, цінностям характеризується неповторним, інноваційно-креативним

потенціалом його особистості в єдності індивідуально-типологічних та індивідуально-специфічних сторін, самодетермінованістю професійно педагогічного удосконалення [1, 156].

Таким чином, педагогічний професіоналізм є необхідною передумовою, показником результату високоякісної педагогічної праці, умовою успішної побудови професійної кар'єри. Однак вивчення та аналіз шкільної практики свідчить про наявність протиріч між:

- підвищенням вимог до особистості вчителя і рівнем розвитку морального, інтелектуального потенціалу його особистості;
- якістю професійної підготовки випускників педзакладу і результативністю їх самостійної педагогічної діяльності;
- багатогранністю особистості випускників і їх невмінням використовувати цей скарб для вирішення педагогічних завдань;
- об'єктивною потребою у високому професіоналізмі педагогічних працівників.

Професійна кар'єра і професійний успіх у значній мірі визначається відповідністю суб'єктивних якостей особистості характеру педагогічної професії, рівню розвитку здібностей та умінь вчителя володіти засобами формування інтелектуальних, моральних, духовних якостей у своїх вихованців.

Ефективність педагогічної праці часто знижується через невміння вчителя долати труднощі, з якими він стикається ще на початку свого професійного шляху. І чим складніші завдання, тим більше виникає труднощів із-за невміння вчителя використовувати багатогранність своєї особистості в їх вирішенні Проте більша частина молодих вчителів недооцінює особистісний фактор у педагогічній роботі, не завжди використовує при вирішенні навчально-виховних завдань такі якості як комунікабельність, критичність, емоційність, об'єктивність, впевненість, педагогічний оптимізм.

Поняття кваліфікації і професіоналізм входять у структуру професійної кар'єри.

Сучасні підходи до професійної орієнтації особистості розглядають її як комплекс заходів для супроводу професійної кар'єри людини. Ці підходи припускають розробку спеціальних програм, що сприяють розширенню потенційних внутрішніх можливостей особистості, навчанню діяльності і рефлексії (самосвідомості, самоактуалізації, самореалізації, самопрезентації) себе відповідно до прийнятих професійних рішень.

Необхідність і можливість вивчення основ побудови професійної кар'єри в рамках підготовки вчителя підтверджується тим, що в багатьох країнах (США, Великобританія, Канада й ін.) первинні знання й уміння про майбутню професію формуються ще у школі і продовжуються у ВНЗ за рахунок спецкурсів і спецсемінарів.

Одним із засобів професійного супроводу й активізації професійного самовизначення кар'єри вчителя може стати спецкурс «Професійна кар'єра», що розроблений нами для студентів усіх факультетів.

Мета курсу - дати загальне уявлення про професійну кар'єру, формувати комплекс знань і умінь, спрямованих на поглиблення своїх можливостей (образ «Я») і адекватної самооцінки щодо обраної професійної кар'єри, учити мобільності (використовувати отриману вищу освіту в нових професійних ролях).

Програма курсу інтегрована в п'ять основних розділів-тем:

- поняття «професійна кар'єра» і її основні складові;
- пізнання себе як перший крок до успішної кар'єри;
- саморегуляція, контроль і управління собою в процесі професійної діяльності;
- міжособистісна і професійна взаємодія;
- планування кар'єри.

Перший розділ дає можливість студентам усвідомити такі поняття як професія, спеціальність, реальна і формальна кваліфікація, професіоналізм, їх взаємозв'язок із професійною кар'єрою. Визначаються складові професійної кар'єри, її види, розглядаються особливості побудови кар'єри відомих людей. У результаті виводиться правило успіху в професійній діяльності: первинність «горизонтальної» кар'єри, вторинність «вертикальної».

Кар'єру здійснюється за рахунок психологічних ресурсів особистості (засобів самовираження). Тому другий розділ показує важливість усвідомленого відношення до себе, пізнання своїх здібностей, професійних інтересів, основних рис характеру, котрі розглядається як одна з важливих умов успішної побудови кар'єри.

Поряд з цим дуже важливо вміти трансформувати результати самовдосконалення у професійних успіх. Третій розділ розкриває роль аутогенного менеджменту (самоуправління) у досягненні професіоналізму. Дається практика в умінні ставити мету, планувати роботу, визначати

пріоритети, розподіляти час, систематизувати й організовувати справи. Особливе місце приділяється засобам управління емоційним станом, прийомам подолання страху в професії, стресових ситуацій, вироблення особистої антифобної тактики. Необхідність врахування фактора здоров'я для успішної професійної кар'єри здійснюється через формування умінь оцінювати свій фізичний стан, працездатність використовувати засоби підтримки фізичного тонусу організму.

Шлях до успіху в професії здійснюється не тільки через копітку працю над собою, створення власного іміджу. Професійна кар'єра - це реальні люди, досягнення визначаються не тільки нашими зусиллями, але і з їхньою допомогою. Четвертий розділ розкриває правила міжособистісної і професійної взаємодії, формує уміння здійснювати ефективну комунікацію: володіти прийомами трансактного аналізу, бути контактним і вміти підтримувати відносини, активно слухати, виражати думки і переконувати, контролювати і керувати мімікою і жестами, розуміти мову рухів інших. Професійна кар'єра - це і «вертикальна кар'єра», тобто просування в системі посад. Людина, що зробила гарну «горизонтальну» кар'єру (професійна еліта) по праву може зайняти керівну посаду. Практичні роботи дають можливість студентам виділити особистісні якості, значимі в управлінській діяльності, оцінити себе як майбутнього керівника, сформувати найважливіші управлінські уміння.

П'ятий розділ є узагальнюючим і дає можливість систематизувати отримані знання про себе, суті професійної кар'єри і скласти обґрунтований особистісний професійний план як основу своєї кар'єри.

Матеріал розділів логічно взаємопов’язаний між собою, акцентує увагу на експериментальному дослідженні й аналізі своїх індивідуальних можливостей і психологічних ресурсів, дозволяє розвивати самостійність, впевненість і творчі здібності студентів у зв'язку з обраною професійною діяльністю. Орієнтована кількість годин на вивчення спецкурсу - 56 (26 лекцій і 30 годин практичних занять).

Проведення занять передбачає використання широкого спектра методичних засобів (діагностичні методики, профорієнтаційні рольові ігри, вправи, тренінги, методи включення студентів у проблемну ситуацію, групові й індивідуальні бесіди, розповідь, професіографічне дослідження, проблемний виклад навчального матеріалу та ін.).

Такий методичний інструментарій є одночасно діагностуючим і розвиваючим. Це дає можливість студенту одержати змістовну інформацію про себе як суб'єкта професійної діяльності, скласти обґрунтовану концепцію професійної кар'єри, а викладачу, що веде спецкурс, надати допомогу в ситуації прийняття рішення.

Література

1. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
2. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990.
3. Комаров Е. Управление карьерой // Управление персоналом. – 1999. – №1. – С. 37-42.
4. Лукашевич Н. Деловая карьера как проблема менеджмента // Персонал. – 1998. – №1.–С 46-53.
5. Менеджмент в деятельности учителя / Сост. В.Д. Симоненко, М.В. Алехина и др. – Брянск, 1992.
6. Моя профессиональная карьера / Под ред. Чистяковой С.Н., Журкиной А.Я. – М., 1993.
7. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная психология. – СПб.: Издательство «Речь», 2000. – 298 с.
8. Прокофьева Л., Фести П., Мурачева О. Профессиональная карьера мужчин и женщин // Персонал. – 1999. – №2. – С. 74-83.
9. Психология управления. – Новосибирск: Изд-во НГАЭ иУ; М., 1999. – 150 с.
10. Секреты умелого руководителя / Сост. Липсиц Н.В. – М., 1991.
11. Толста А.Н. Управління кар’єри в організаціях // Психологія управления: Учебное пособие / Под ред. А.В. Федотова. – Л., 1991.
12. Швальбе В., Швальбе Х. Личность, карьера, успех. – М.: Прогресс, 1993.

Резюме

В работе раскрывается проблема профессиональной карьеры педагога, анализируются факторы успешной ее реализации, наводится программа спецкурса "Профессиональная карьера".

Ключевые слова: профессия, квалификация, профессиональное мастерство, профессионализм, профессиональная карьера.

Summary

The work is devoted to the question of preparing the higher educational establishments students for the pedagogical career. The approaches to the definition of the notion professional career are analyzed, its components are revealed, and the optimal conditions of its realization are shown. The programme of the special course for the students is suggested.

Key words: profession, professional skills, so called "horizontal career, vertical career", self management.

УДК 378

Є.І. Мегем

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ З РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті розглянуто формування педагогічної майстерності майбутніх учителів трудового навчання з реалізації проектно-технологічного підходу. Запропоновано варіант виділення компонентів педагогічної майстерності, основні її функції.

Ключові слова: педагогічна майстерність, проектно-технологічна підготовка, компоненти, функції, особистість, творча діяльність, самовизначення, мотивація.

Нинішній динамічний розвиток суспільства спричинив серйозні зміни у системі освіти - це діяльність різноманітних типів шкіл, розвиток альтернативних педагогічних систем, зростання кількості педагогічних проектів і нових технологій втілення педагогічних ідей. Демонополізація освіти привела до необхідності розробки та реалізації нової моделі вчителя. Сьогодні вчителю необхідні гнучкість та нестандартність мислення, уміння адаптуватись до умов життя, які швидко змінюються. Це можливо лише при високому рівні розвитку творчих здібностей вчителя, його професіоналізмі. Одним з елементів професіоналізму вчителя трудового навчання є його педагогічна майстерність. Враховуючи, що трудове навчання в загальноосвітніх школах орієнтується на залучення учнів до творчої проектно-технологічної діяльності, необхідно у професійній підготовці майбутніх учителів трудового навчання передбачити формування педагогічної майстерності з реалізації саме цього напрямку діяльності, як одного з основних.

У системі професійного навчання становлення педагогічної майстерності набуває особливого значення, оскільки такі його складові як продуктивне засвоєння професійних знань, умінь, навиків, соціально- і професійно орієнтований розвиток майбутніх спеціалістів, формування їх професійної компетентності є пріоритетними в процесі підготовки кваліфікованих учителів трудового навчання.

Вивчення теоретичних аспектів проблеми виявило відсутність єдиного підходу до розуміння суті педагогічної майстерності у підготовці майбутніх учителів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовій підготовці учнів та недостатню її розробленість. Аналітичний огляд науково-методичної літератури з питань дослідження дозволив нам виявити групу протиріч між соціальними вимогами та практикою сучасної вищої школи. Основними серед них можна вважати:

- між потребою залучення психолого-педагогічних, методичних загальнотехнічних та спеціальних навчальних предметів у цілісну практико-орієнтовану систему формування педагогічної майстерності та традиційною орієнтацією більшості дисциплін на абстрактне, функціональне навчання студентів основним поняттям, операціям у відриві від цілісної соціально-культурної ситуації, у рамках якої формується педагогічна майстерність сучасного спеціаліста;
- між реальними можливостями індивідуалізувати формування педагогічної майстерності у відповідності до потреб конкретних студентів і єдиними вимогами до їх підготовки (єдині вимоги навчально-виховного процесу не дають розвитку творчому потенціалу, необхідна індивідуальна творча спеціалізована робота по формуванню педагогічної майстерності);
- між професійно-педагогічною діяльністю учителя трудового навчання та недостатньо сформованою педагогічною майстерністю у проектній діяльності майбутніх учителів.

Таким чином, названі протиріччя зумовили наявність проблеми – вдосконалення теоретико-методичної і практичної підготовки з педагогічної майстерності майбутніх учителів трудового навчання до реалізації проектно-технологічного підходу, що дозволить формувати соціально та

особистісно використовувані якості спеціаліста, які постійно будуть задіяні у його професійній діяльності.

Проблема удосконалення підготовки вчителів постійно знаходиться у полі зору вчених і методистів. Так розробці нових підходів до підготовки майбутніх педагогів, моделюванню різних аспектів педагогічної діяльності та особистості вчителя присвячені дослідження (А.Вербицького, І.Зязюна, Н.Кузьміна, А.Маркова, М.Нікандрова, І. Якиманської та ін.).

Аспекти навчання проектуванню, реалізації проектно-технологічного підходу в освітньому процесі розглянуті у працях (П.Атутов, О.Коберника, Н.Нечаєва, Н.Матяш, В. Симоненко та ін.).

У теоретико-методичних дослідженнях педагогічна майстерність учителя трудового навчання розглядається як діяльність, у яку залучені суб'єкти освітнього процесу, виконуючи творчі проекти. У ході навчального проектування відбувається формування не тільки педагогічної майстерності майбутнього учителя трудового навчання, а й освоєння засобів і способів конкретної діяльності, його особистісний розвиток.

Педагогічна майстерність, на нашу думку, поняття багатопланове. Специфіка об'єкта педагогічної діяльності, його мінливість, спонукають педагога удосконалювати не тільки знання зі свого предмету, але і вести постійну, цілеспрямовану роботу над собою, удосконалюючи педагогічну майстерність, особистісні якості.

Ми розуміємо педагогічну майстерність викладача як інтегроване особистісне утворення, що складається із сукупності професійних знань, умінь, навиків, особистісних характеристик, необхідних для успішного викладання, вирішення складних педагогічних ситуацій, проведення виховної роботи з метою забезпечення повноцінного розвитку учнів, розкриття їх потенційних можливостей. Педагогічна майстерність – це необхідна якість функціонально грамотного педагога.

Формування педагогічної майстерності – процес, що продовжується протягом усієї педагогічної діяльності, а починається під час навчання у педагогічному навчальному закладі. Отже, однією із характеристик педагогічної майстерності педагога є її динамізм, незавершеність. Учитель сам є продуктом того соціального досвіду, в передачі якого він приймає активну участь (С. Вершловський), а його педагогічна майстерність – це інструментарій, який дає йому можливість проявити свої педагогічні якості в навчально-виховному процесі. З одного боку, у процесі свого становлення як суб'єкта педагогічної діяльності педагог вносить свій власний індивідуальний вклад не тільки у формування педагогічної майстерності, а і в її вдосконалення і розвиток. З іншого боку, "дякуючи постійному прискоренню темпів розвитку науки і культури, зміні змісту і методів викладання, він може вважати свою педагогічну майстерність достатньою лише в тій мірі, в якій він здатний оволодіти новими педагогічними засобами" [5, 14].

Педагогічна майстерність педагога визначається не тільки професійними базовими знаннями і уміннями, а і "ціннісними орієнтирами, мотивами його діяльності, розумінням себе і навколишнього світу, стилем взаємовідносин з учнями, загальної культури, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу" [1, 37]. Педагогічна майстерність педагога не може складатись з однієї професійної підготовки. Вона вимагає високої культури самосвідомості як об'єктивної духовної форми самовизначення особистості педагога, що опирається на високий рівень соціально-функціональної грамотності. Вона передбачає розвинену його здібність до спілкування, "теоретичному мисленню, адекватному вибору рішень і дій у конкретних ситуаціях" [2, 65].

На наш погляд, педагогічна майстерність має такі компоненти:

- обов'язкова педагогічна майстерність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність планувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна - володіння сумісною професійною педагогічною діяльністю, а також прийнятими прийомами професійного спілкування, мати соціальну відповідальність за результати своєї праці;
- особистісна – володіння прийомами особистісного самовираження і самоорганізації, засобами протистояння професійній деформації особистості;
- індивідуальна – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії (педагог), готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, "несхильність до професійного старіння, уміння раціонально організувати свою працю без перенавантаження, марнування часу і сил" [3, 34].

Процес формування педагогічної майстерності полягає в засвоєнні ним педагогічної діяльності її предмету, норм і засобів. Майбутньому учителю трудового навчання необхідний комплекс знань про педагогічну діяльність, про професійну поведінку, про професійно важливі якості педагога. Він повинен володіти методологією і технологією проектування, в тому числі і

проектування професійною діяльністю, бути здатним до створення оригінальних методик своєї роботи.

Педагогічна майстерність учителя трудового навчання з реалізації проектно-технологічного підходу полягає в досягненні свідомо поставленої мети по дослідженню і рішенню педагогічної ситуації, спрямованої на розвиток суб'єктів освітнього процесу.

До основних функцій педагогічної майстерності учителя трудового навчання варто віднести: освітня, розвиваюча, виховна, діагностична, керуюча, контролююча, дослідницька, проектна, інформаційна, мобілізаційна.

Для реалізації нових завдань і функцій освіти потрібен новий учитель – професіонал, майстер педагогічної справи. На відміну від спеціаліста у вузькій предметній галузі учитель-професіонал високоосвічена особистість, який уміє працювати з процесами освіти, виховання і розвитку, що володіє професійною діяльністю, педагогічною майстерністю і способами їх вдосконалення. Педагог, який володіє на достатньому рівні педагогічною майстерністю, перестає бути передавачем предметних знань, стає організатором навчальної роботи по рішенню творчих завдань, багатопланової соціально значимої діяльності школярів, їх позашкільного життя.

Для переведення педагогічної майстерності на новий рівень необхідно переорієнтувати педагогічну освіту з предметно-методичної підготовки на загальнокультурний і професійний розвиток особистості педагога, із засвоєнням прагматичних знань, умінь і навичок.

Серед факторів, які визначають успішність розв'язання завдання по формуванню у майбутніх учителів трудового навчання педагогічної майстерності з реалізації проектно-технологічного підходу, одне із головних місць належить залученню майбутніх педагогів до проектної діяльності, починаючи з перших років професійного навчання.

Для розв'язування завдань педагогічної майстерності по формуванню в майбутніх учителів трудового навчання умінь проектування, необхідно здійснити перехід від традиційного інформаційно-рецептивного підходу в навчанні педагогів до проблемно-методологічного. Цей підхід, пов'язаний з розвитком конкретної методології вирішення типових проблем і завдань організації навчально-виховного процесу, становить основу педагогічної майстерності з проектно-технологічної діяльності. У процесі вирішення цілісних проблем проектування, які потребують від людини врахування багатьох протиріч, неоднозначних, що швидко змінюються, умов, у вчителя формується уміння виділяти у практичній ситуації саму задачу, шукати необхідну для її розв'язування інформацію, визначати можливі альтернативи, приймати рішення, виконувати їх, оцінювати отримані результати. На наш погляд, саме така діяльність студентів становить основу у формуванні їх педагогічної майстерності.

Процеси проектування, пронизуючи всі ланки педагогічної діяльності учителя трудового навчання, не можуть не відбитись на його особистості. Загальновідомо, що розвиток людини визначається тією діяльністю, в яку вона включена. Тому, оволодіваючи прийомами проектування, майбутній педагог не тільки формує свою майстерність, а й розвиває особистісні характеристики, нерозривно пов'язані із цим видом діяльності. У кінцевому результаті формується педагогічна майстерність з проектно-технологічної діяльності, що базується на знанні закономірностей педагогічного процесу, методологічних принципів навчання та виховання, розвитку суб'єктів освітнього процесу.

Педагогічна майстерність з проектно-технологічної діяльності детермінується здатністю особистості до саморозвитку, активного самовизначення. Адже для того, щоб здійснювати керування проектуванням учнів, педагог повинен навчитись виробляти власне бачення майбутнього (процесу проектування та кінцевого результату) – не звертатись до незалежного від нього об'єктивного устрою структур мислення та його законів, але опираючись на власний особистий зв'язок з усім світом, уміти об'єктивувати, що є моментом констатуючим власне бачення. Це стає можливим, якщо педагог володіє так званим проектним мисленням, яке має певну специфіку, яка відрізняє його від інших типів мислення: проектне мислення спрямоване на перетворення ситуації і тому воно виділяє ситуацію в якості предмету розумової діяльності.

Оволодіваючи проектною діяльністю на професійному та особистісному рівнях, майбутній учитель сам стає суб'єктом цієї діяльності, що позитивно впливає на формування його педагогічної майстерності. Варто сказати, що студента як суб'єкта педагогічної діяльності в цілому характеризують такі складові як визначеність мети, активність, саморегулятивність; педагогічна самосвідомість як специфічний для суб'єктної діяльності образ світу; індивідуально-психологічні властивості, які визначають його відповідність педагогічній діяльності; структура педагогічних здібностей; педагогічна спрямованість, адекватність самооцінки рівню домагань; емпатія;

альтруїстично спрямована система відносин. Необхідно відмітити, що коли названі складові не сформовані, то навіть думати не можна про формування педагогічної майстерності.

Структурування навчального матеріалу при формуванні педагогічної майстерності з використанням методу проектів сприяє більш чіткому усвідомленню студентами важливості навчального матеріалу, який вивчається, дозволяє у повній мірі використовувати міжпредметні зв'язки, підсилює професійну спрямованість навчання, активізує процеси сприймання та запам'ятовування навчального матеріалу.

Педагогічна майстерність з навчального проектування – це освоєння способів і технік роботи з теоретичними знаннями, розробка операційних схем, їх використання в практичній діяльності.

Для формування майстерності з проектування необхідні методологічні, дидактичні, психологічні, графічні засоби – моделі, схеми, малюнки.

Проектування як складний спосіб навчання взаємопов'язане з лабораторним методом, розв'язуванням задач, роботою з літературними джерелами та ін. Всі вони підпорядковані, в певній мірі, формуванню педмайстерності.

Навчання студентів педагогічній майстерності із використанням методу проектів можливе практично в усіх видах, формах і способах організації професійного навчання.

Лабораторні та практичні роботи можуть стати частиною комплексного практичного дослідження, на якому безпосередньо відпрацьовується та чи інша техніка або технологія. Проведення лабораторних та практичних робіт допомагає студентам оволодіти експериментальним методом дослідження явищ, поглибити та зміцнити знання про закономірності педагогічного процесу, активно та свідомо застосовувати теорію на практиці, напрацьовуючи певний досвід, що є обов'язковим елементом педмайстерності.

Проектний метод навчання дуже ефективний у практиці формування педагогічної майстерності майбутнього учителя трудового навчання. Його позитивний вплив на розвиток ключових кваліфікацій, які становлять ядро педагогічної майстерності, не викликає сумнівів. Використання цього методу висуває особливі вимоги і до підготовки педагога професійної школи, і до планування навчального процесу. У сучасній практиці професійної підготовки учителів трудового навчання навчальне проектування, як окрема форма, використовується рідко, не дивлячись на те, що у педагогічній професії проектування є важливим компонентом.

З боку управління процесом взаємодії і прогнозування результатів, проектна діяльність педагога покликана вирішувати складні проблемні педагогічні ситуації. Коли вчитель вирішує проблемну ситуацію, рефлексивно її досліджуючи, з'являється нова навичка, нова здібність, причому об'єктивно необхідна, а не як випадково задана до виконання чи засвоєння.

Робота в цьому напрямку показала, що основний акцент у формуванні педагогічної майстерності майбутнього учителя трудового навчання необхідно зробити на розвиток таких якостей спеціаліста як компетентність, інтеграція та мобільність професійних і технологічних знань із поза професійними, гнучкість способів і методів їх використання на основі аналізу ситуації, що змінюється (самостійність дій, творче відношення до справи, уміння здійснювати діалогову взаємодію партнерів, готовність постійно навчатись і поновлювати знання, способи діяльності).

Поступово ускладнюючись, педагогічна майстерність розширяє коло нестандартних проблемних ситуацій, які потребують рішення. Це розвиває аналітичні здібності, потребує актуалізації знань , що є в наявності, досвіду, врахування обмежень, що передбачаються проектною ситуацією. Педагогічну ситуацію прийняття рішення визначають як конкретний часовий і просторовий відносно фіксований сектор педагогічної реальності, який виконує роль початкового стимулу для прийняття рішень [4, 36]. Педагогічна ситуація прийняття рішення є унікальною, але дякуючи виконаній фіксації – повторювана. Ситуація має ряд характеристик, які педагог повинен проаналізувати, розпізнати, класифікувати і т.д., щоб зуміти у вихідній ситуації зорієнтуватись в умовах прийняття рішення. Процес прийняття рішень пов'язаний з відповідальністю. Ця риса є характеристикою соціально зрілого педагога.

Педагог буде конкурентноспроможним лише тоді, коли він володіє педагогічною майстерністю, вміє організувати міжособистісну взаємодію для досягнення наміченої мети діяльності в умовах реального навчально-виховного процесу в різних типах навчальних закладів.

Гуманістична спрямованість особистості педагога, ціннісні установки та орієнтації на себе (пізнання, визначення, реалізація), на дитину (пізнавання, розвиток, взаємодія), на мету професійної діяльності (діалогова взаємодія вчителя та учня), на методи, прийоми, засоби її здійснення, як складові педагогічної майстерності – невід'ємна риса сучасного педагога.

Узагальнюючи вище сказане, ми вважаємо, що педагогічна майстерність учителя трудового

навчання з реалізації проектно-технологічного підходу, стосується всіх сторін його професійної діяльності.

Література

1. Браже Т.Г. Потребности личности – в центр системы повышения квалификации педагогических кадров: Межвузовский сборник научных трудов /Отв. редактор Ю.Н. Кулюткин. – Самара: СамГПИ, 1993. – С 36 – 46.
2. Любимов Б.И. Интегрированные связи в процессе развития профессионально-педагогической компетенции преподавателя. Межвузовский сборник научных трудов /Отв. редактор Ю.Н. Кулюткин. – Самара: СамГПИ, 1993. – С 65 – 72.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
4. Толлингерова Д., Голоушова Д., Конторкрава Г. Психология проектирования умственного развития детей. – М., 48 с.
5. Юдин В.И. Развитие профессиональной компетентности учителя в процессе освоения вариативных педагогических технологий. Дис. к.п.н. – СПб., 1996. – 140 с.

Резюме

В статье рассмотрено формирование педагогического мастерства будущих учителей трудового обучения реализовывать проектно-технологический подход. Предложен вариант выделения компонентов педагогического мастерства, основные его функции.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, проектно-технологическая подготовка, компоненты, функции, личность, творческая деятельность, самоопределение, мотивация.

Summary

In this article forming a pedagogical mastery of future labour training teachers to realize the project-technological method of approach is examined. The version of selecting the components of the pedagogical mastery and the main functions of the mastery are proposed.

Key words: pedagogical mastery, project-technological method of approach, components, functions, personality, creative activity, self-determination, motivation.

УДК 372

В.А. Мосіяшенко, Н.І. Заремська

ГУМАНІЗМ ПЕДАГОГІКИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті розкривається суть принципу гуманізму, концепція виховання гуманної особистості, зміст етичної освіти, програма моральних якостей характеру справжньої людини, шляхи, прийоми та методи гуманістичного виховання.

Ключові слова: пріоритет, гуманізм, етичні знання, моральні якості, культ матері, народна мудрість, виховна система, школа людяності.

У наш час - час національного реформування системи освіти глибоко усвідомлюється пріоритет людини, який завжди був фундаментом, педагогічним кредо всього життя великого гуманіста Василя Олександровича Сухомлинського. Він писав: “Світ вступає у вік Людини. Більше, ніж будь-коли, ми повинні думати зараз про те, що ми вкладаємо в душу людини”.

Новаторські підходи до морально-гуманістичного виховання чітко визначені педагогом уже в ранніх його працях: “Виховання колективізму у школярів”, “Педагогічний колектив середньої школи” та ін. У чому новаторська суть цих підходів? По-перше, вони стосуються змісту тих етичних знань, якими повинні бути озброєні школярі. Саме Сухомлинському належить незаперечна заслуга у збагаченні, конкретизації і уточненні змісту морального виховання учнів.

Із багатого спектру моральних якостей особистості В.О. Сухомлинський виокремлював людяність, доброту, чуйність, співчуття, готовність прийти людині на допомогу. Глибоко помилковою педагог вважав думку про те, що людину треба виховувати тільки сильною, вольовою, слухняною, розумною, кмітливою і не дбати про її доброту, сердечне тепло, душевну красу, арсенал

гуманних якостей. У зміст морального виховання Сухомлинський включав спеціальні теми, на які, на його думку, недостатньо зверталася педагогами увага. Прикладом можуть бути дві такі теми:

"Виховання любові, поваги і доброти у ставленні до батьків, бабусь і дідусів, братів і сестер, і в першу чергу – до матері."

“Справжня школа виховання сердечності, душевності і чуйності – це сім’я, ставлення до матері, батька, дідуся, бабусі, братів, сестер є випробовуванням людяності” [1, 257].

Щодо любові до матері, В.О. Сухомлинський, як відомо, проголошував необхідність створення спеціального культу і активно впроваджував цю ідею у життя керованої ним школи. У її вестибюлі були встановлені два спеціальні стенди: “Бережіть своїх матерів”, “Без матері нема ні поета, ні героя”. Василь Сухомлинський помітив закономірність: “Чим більше духовних сил вклала дитина в працю на радість матері, тим більше людяності в її серці” [2,257]. Ось чому його вихованці уже в першу весну свого шкільного життя закладали сад матері. Потім розпочиналася кропітка робота по догляду за ним. Але яка радість – перше яблуко, перше гроно винограду – матері - подяка, своєрідна плата за її постійне піклування. З часом у Павлиській школі вкорінилась традиція: восени, коли дозрівав урожай, влаштовувалось Свято матері. Кожен учень дарував матері плоди своєї праці: квіти, вирощені своїми руками колоски пшениці, різні вироби.

Виховання доброти, гуманності, поваги до особистості як невід’ємних компонентів громадянськості на прикладах. Слідуючи народній мудрості “Вчать слова, а захоплюють приклади”, В.О. Сухомлинський у початкових класах розкривав перед дітьми галерею яскравих образів, які були втіленням гуманних, передових ідей, що символізували справжню людяність. Це і Спартак, і Кампанелла, і Сусанін, і герої Великої Вітчизняної війни, і Джордано Бруно, і Миклухо Маклай.

Колектив Павлиської школи прагнув до того, щоб вихованці пізнавали велич людини, заглиблювалися думками і почуттями в ідею: Людина – найвища цінність. На думку Сухомлинського, чим більше це почуття захоплює дітей, тим вищими і благороднішими будуть їх вчинки. Будуючи свою виховну програму як систему знань і переконань, які повинні бути сформовані у школярів, В.О. Сухомлинський цим не обмежувався. Поряд із загальними етичними категоріями - Щастя, Радості, Справедливості, Морального ідеалу - значне місце в ній відводиться і ознайомленню школярів з більш частковими поняттями, етичними нормами, правилами поведінки. Багато з них В.О. Сухомлинський викладає, звертаючись у своїх творах до підлітків і старшокласників. Ось один із яскравих прикладів: “Говори те про людину, вчинок, явище, подію, що ти думаєш. Ніколи не прагни дізнатись, яких слів від тебе хтось чекає. Це прагнення може зробити з тебе лицеміра, підлабузника і врешті-решт – підлого. Ти побачив, що на твоїх очах здійснюється несправедливість, обман, приниження людської гідності і т.д. У твоєму серці загорілось обурення, тобі хочеться розібратись, довести, встановити правду..., а розум підказує тобі: не втручайся, це не твоя справа. Знай, що це голос боягузтва. Роби так, як підказує перше бажання – воно, як правило, буває найблагороднішим...” [3,167].

У попередні періоди розвитку теорії виховання можна було зустріти окремі висловлювання щодо тих етичних знань, якими потрібно озброїти школярів і молодь. Але це були епізодичні і розрізнені замітки. В.О. Сухомлинський створив у цій галузі цілісну програму, яка стала фундаментом розробленої ним системи морального виховання. Програма вміщує комплекс якостей, які мають принципове значення для формування морального обличчя громадянина. Вузловою, системотворчою якістю у цьому комплексі виступає потреба робити людям добро, працювати на загальне благо і в цьому знаходити щастя, моральний сенс життя..

Сухомлинський підкреслював, що кохана людина повинна пізнати щастя повноти свого духовного життя, радість праці і творчості, а саме життя має набути яскраво вираженого морального характеру.

“Принести людині радість і в цьому знайти свою особисту радість – ось у чому праця душі, праця любові” [4, 168].

Виховання цієї потреби В.О. Сухомлинський вважав головною метою всієї виховної роботи, вважаючи, що вона повинна пронизувати, одухотворювати всі інші риси характеру людини-громадянина. Педагог неодноразово підкреслював, що ми повинні виховувати щасливих людей. А щастя неможливе без колективізму, без справ, творення добра, без прагнення зробити щасливими інших людей. У цьому прагненні – вища мета і сенс життя людини. В.О. Сухомлинський постійно розвивав цю гуманістичну традицію, будучи переконаним, що для того, щоб пробудити у дитини добрі почуття до людей, потрібно включити її в діяльне піклування про них.

Василь Олександрович Сухомлинський підводив своїх вихованців до думки про те, що всі блага, якими вони користуються, створені працею людей. Що для того, щоб жити в суспільстві,

потрібно створювати матеріальні цінності, і вихованці Павлиської школи щоденно брали участь у посильній громадсько-корисній праці. Скажімо, другокласники закладали так званий Сад вдячності, доглядали за ним. Перші плоди із цього саду – самим почесним людям села.

Новаторським за своєю суттю є запропоноване В.О. Сухомлинським положення про гармонію суспільних та індивідуальних потреб у структурі особистості.

Центральне місце у виховній системі педагог відводить формуванню правдивості і принциповості, прагненню відстоювати правду, домагатися її перемоги, проявляючи при цьому непохитність. "Ми домагаємось того, щоб...правда була єдиною призмою, через яку розглядаються всі явища життя, моральне обличчя всіх людей" [5, 202].

Як апофеоз виховної концепції Сухомлинського звучать слова: "Духом правдивості, чесності, непримиренності до зла, неправди, обману, фальші, окозамилювання ми прагнемо наповнити все життя школи" [6, 201].

Звідси основний компонент у структурі особистості школяра – потреба бути корисним людям, прагнення до самовдосконалення, не декларативна, а дієва доброта до людей. Формуванню у школярів потреби саме у цьому компоненті педагог приділяв велику увагу.

Він вчив дітей пізнавати світ серця, відчувати стан людини. Педагог глибоко розумів, що найважче у вихованні – це вчити дитину відчувати. Дитина, яка вміє відчувати іншу людину, стає добрішою, людянішою.

Важливим засобом реалізації своєї виховної програми В.О. Сухомлинський вважав гуманізм кожного вчителя. Його особиста поведінка у спілкуванні з дітьми повинна сприйматися ними як живе втілення гуманізму. В центр уваги педагог ставив повагу до особистої гідності людини, піклування про неї всього педагогічного колективу. Школа повинна любити дитину, тоді і вона обов'язково полюбить школу. Без любові і поваги до вихованця будь-які розмови про гуманність і людяність – пустий звук. Поважати і любити дитину – це означає визнавати її право на особисту думку, її захист.

Базуючись на гуманістичній суті своєї педагогічної системи, В.О. Сухомлинський вважав, що найвища мудрість виховання в тому, щоб дитина ні за яких обставин не втрачала віру у свої сили, щоб, виходячи зі школи, вона переживала радість хоч би і невеликого успіху. У зв'язку з цим у Павлиській школі намагалися не ставити негативних оцінок. Якщо учень щось не зрозумів, йому надавалась можливість попрацювати додатково. Оцінки в цьому випадку виставлялись з урахуванням не тільки знань учня, але і його працелюбності. Оцінка не повинна бути покаранням. Її призначення – нагороджувати працелюбів, підкреслювати успіх, тобто на перший план ставити етичну функцію оцінки.

В.О. Сухомлинський рішуче відстоював виховання без насилля над дитиною, без її покарання. Уся діяльність школярів, за Сухомлинським, повинна ґрунтуватися на зацікавленості учнів, їх бажанні трудитися. Дивлячись у майбутнє, педагог обґрунтував висновок про те, що "виховання без покарань – це не вузько шкільна справа". Це одна з найважливіших проблем шкільної перебудови.

У педагогіці давно була відома думка про те, що в першу чергу треба виховувати громадян, патріотів своєї країни, а потім – спеціалістів. Сухомлинський, розв'язуючи цю проблему, щоразу радів успіхам своїх вихованців у навчанні. Але разом з цим педагог не приховував, що головним для нього все ж таки було те, щоб діти пройшли школу людяності, навчились відчувати людину, близько брати до серця її радості і горе, жити серед людей, любити свою Батьківщину і ненавидіти її ворогів. Ідеї Сухомлинського про гуманістичне виховання підростаючого покоління вкрай актуальні для нашого часу. І кращий шлях акцентувати на них увагу – це розкрити в усій повноті той глибокий і міцний фундамент, який заклав у цій області видатний український педагог В.О. Сухомлинський.

Література

1. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. твори: В 5 т. – К., "Рад.шк." 1979. – Т. 3. – С. 257.
2. Там само. – Т. 3. – С.257.
3. Там само. - Серце віддаю дітям. – Т.4. – С. 167.
4. Там само. – Т. 1. – С. 168.
5. Там само. – Т. 4. – Павлиська середня школа. – С. 202.
6. Там само. – Т. 4. – С. 201.

Резюме

В статье раскрывается суть принципа гуманизма, концепции воспитания гуманной личности, содержание этического образования, программа моральных качеств характера настоящего человека, пути, приёмы и методы гуманистического воспитания.

Ключевые слова: приоритет, гуманизм, этические знания, моральные качества, культ матери, народная мудрость, воспитательная система, школа человеколюбия.

Summary

The essence of the rinciple of up bringing of human personality, the content of ethnic education, the programme of moral qualities of real human – being; ways and methods of human up bringing are revealed in the article.

Key words: priority, humanism, ethic ***knowledge,*** *moral qualities, folk wisdom, educationei system.*

УДК 378. 637 **М.І. Бондаренко**

САМООСВІТА ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У роботі обґрунтовано необхідність підготовки майбутнього учителя до самоосвітньої діяльності, визначена актуальність цієї проблеми, її багатогранність. На підставі спостережень та досліджень виконано аналіз готовності майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності та зроблено висновок про недостатній стан самоосвітньої підготовки школярів та студентів вищих закладів освіти. У статті розкриваються мотиви до самопізнання, їх професійна спрямованість.

Ключові слова: самоосвітня діяльність, самостійність, навчальна література, технічна література, професійна підготовка, учитель.

Постійне збільшення наукової інформації знаходить безпосереднє відображення у змісті навчання. Тому перед вищою школою ставиться відповідальне завдання – не тільки дати студентам науково-обґрунтовану систему знань, а й навчити їх самостійно поповнювати знання [1,3,8].

Людина набуває знань у процесі активної пізнавальної та мислительної діяльності, докладаючи до цього значних вольових зусиль, наполегливості, старанності [2,7]. Доки сама людина не з'ясує суті тієї чи іншої інформації, не зрозуміє її призначення та потреби застосування у практичній діяльності, результативність навчання буде малоефективною. Саме з цієї причини самостійна робота студентів посідає особливе місце серед інших методів вузівського навчання. Вона ніби доповнює і завершує їх функції, синтезує та інтегрує їх в інтересах підготовки фахівця. Вирішення такого завдання має не тільки педагогічне, а й соціально-прогностичне значення.

Загальновідомо, що обсяг наукових знань у будь-якій сфері діяльності і, особливо в галузі природничих та технічних наук, майже повністю поновлюється упродовж 5-6 років. Враховуючи цю обставину, навчальний процес у вищому закладі освіти повинен передбачати багатоаспектну самостійну роботу студентів з навчальною літературою. На основі цього ще в студентські роки у майбутніх фахівців формується потреба самостійно поповнювати свої знання, розширюючи відомості, одержані на лекціях та лабораторно-практичних заняттях. Вищезазначене безпосередньо стосується і підготовки майбутніх учителів. Адже цілком очевидно, що учитель сам повинен глибоко розуміти потребу самостійної роботи з навчальною літературою і вміти навчати цьому.

Проблема самостійної роботи студентів у педагогічній теорії і практиці не нова. Формуванню самостійності в навчанні у різних типах закладів освіти присвячено досить багато сучасних педагогічних досліджень. Ця проблема самостійності в навчанні цікавила прогресивних педагогів у всі часи. Ще К.Д.Ушинський неодноразово висловлював думку про необхідність передавати учням не тільки ті чи інші знання, але й розвивати в них бажання, здатність самостійно, без учителя засвоювати нові знання [9].

Не зважаючи на значну кількість праць з цієї проблеми, ціла низка питань самостійної роботи студентів залишається маловивченою. Більшість відомих досліджень з цієї проблеми пов'язані з питаннями організації самостійної роботи студентів. Проблема формування самостійності на основі потреби в роботі з навчальною літературою у дидактиці вищої школи досліджувалась недостатньо.

В умовах реформування вищої школи самостійній навчальній роботі студентів відводиться важливе місце серед таких кардинальних вузівських проблем, як фундаменталізація, професіоналізація та гуманізація навчання, комп'ютеризація навчального процесу тощо. Досвід провідних вузів України засвідчує, що серед всіх інших проблемі самостійної навчальної роботи студентів надається пріоритетного значення. Актуальність цієї проблеми посилюється тим, що в сучасних умовах стрімко зростає обсяг наукової інформації. І не випадково, що останнім часом набувають поширення такі поняття, як інформаційний вибух, інформаційна криза. Є численні свідчення, які вказують на поступове скорочення необхідних термінів для оновлення знань у всіх сферах науки і виробництва. На противагу цьому термін навчання у вищому закладі освіти залишається сталим, незмінним. Тому все більш важливою проблемою вищої школи стає формування у студентів уміння самостійно орієнтуватись у бурхливому потоці наукової інформації, самостійно поповнювати свої знання. Тут доречно згадати мудрий вислів Плутарха: "Голова студента не посудина, яку потрібно наповнювати, а смолоскип, який потрібно запалити". Навчання може стати цікавим, захоплюючим, якщо воно яскраво освітлюється активною думкою, глибокими почуттями, прагненням до творчості.

Проблема самостійної навчальної роботи студентів багатогранна, невичерпна і навіть багато в чому суперечлива. Підтвердженням цього можуть бути ті дискусії, які вже тривалий час точаться в освітянському просторі України щодо нових підходів до вдосконалення організації самостійної навчальної роботи студентів та надання їй чинності обов'язкового компоненту навчального процесу.

Результати спостережень викладачів педагогічних університетів України за здатністю студентів до самостійної роботи показують, що кількість осіб з добре вираженою самостійністю складає 20 - 30% від загальної кількості студентів. Студентів, не здатних до самостійної роботи, виявлено біля 15%. А решта – 55 - 65% - це ті особи, яких неможливо із впевненістю віднести до тієї чи іншої групи.

Цілком зрозуміло, що навіть найретельніше планування та організація самостійної навчальної роботи студентів не дадуть належного результату без відповідного її навчально-методичного та матеріального забезпечення. Як засвідчили результати опитування, саме у цьому є ще досить багато проблем.

Крім того, студенти, особливо молодших курсів, не вміють самостійно працювати з навчальною літературою, опрацьовувати прочитане. Адже так зване реферування літературних джерел традиційно зводиться до механічного переписування окремих фрагментів текстових матеріалів, які найбільше зрозумілі студентам та в певній мірі відповідають їх уявленням про поставлену перед ними навчальну проблему. Проте це вина не лише самих студентів – адже цьому їх не вчили в загальноосвітній школі, не вчать і у вищій школі. Таке твердження небезпідставне.

До проблеми самостійності зверталися в різні історичні періоди зарубіжні і вітчизняні філософи, психологи, педагоги. Вимоги до умінь педагога пробуджувати самостійність думки висловлювались ще Сократом, Я.А. Коменським, Г.С. Сковородою, М.І.Пироговим, пізніше - К.Д.Ушинським, С.Ф. Русовою, В.О.Сухомлинським.

Зауважимо, що в кінці XIX – на початку XX століття ідея виховання самостійності в навчанні належала до прогресивних ідей педагогіки. Так, на необхідність "розвивати в собі здатність проникати в корінь речей і виробляти істинне розуміння і вживання їх" вказував Я.А.Коменський [6].

Велике значення вихованню самостійності учнів приділяв А.Дистервег. Він підкреслював, що тільки ті знання й уміння мають цінність, які отримані самостійно. "Розум наповнити нічим не можна. Він повинен самостійно усе охопити і переробити."

Деякі науковці вважають пізнавальну активність формою виявлення самостійності. За характером активності студента, - зауважує Р.Г. Лемберг, - можна судити про його пізнавальну самостійність, бо будь-яка самостійна дія починається з виникнення бажання виявити свою активність.

Як відомо, у вищих закладах освіти більшості зарубіжних країн саме самостійна робота студентів є основою їх навчання. Традиційні форми навчання (лекції, семінари, практичні заняття) допомагають студентам в організації їх самостійної роботи. Це знаходить своє відображення у структурі навчального процесу. За даними ЮНЕСКО, частка самостійної роботи студентів у США перевищує 65% [5].

У цих умовах велике значення має проблема оволодіння студентами раціональними прийомами самостійної навчальної діяльності, формування у них умінь та навичок самостійної навчальної роботи. Навчити студентів учитися, озброїти їх знаннями, умінням до саморозвитку в процесі подальшої освіти – одне з найважливіших завдань вищого закладу освіти. Особливо

актуальною ця проблема є для майбутніх учителів, які повинні навчати нове покоління учнів умінню самостійно учитися. Для них саме самостійна робота, яка менше підлягає зовнішнім керівним впливам, спираючись на самостійну пізнавальну діяльність, може стати реальним інструментом засвоєння різноманітних поточних і перспективних об'єктивних і суб'єктивних смислів, самоаналізу, самооцінки, подальшого особистісного і професійного розвитку.

У сучасних нормативних документах [4] самостійна робота студентів визначається як основний засіб оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи, регламентується навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни. Якщо раніше самостійна робота розглядалась як важлива складова навчального процесу, яка все ж таки поступалась за вагомістю аудиторним заняттям, то в сучасних умовах самостійна робота визначається головним складником вищої освіти і звідси виникає необхідність створення умов для формування умінь і навичок самостійної навчальної роботи, необхідних для безперервної освіти і самоосвіти. Отже, на наш погляд, можна стверджувати, що настав якісно новий етап розвитку проблеми самостійної роботи студентів, у якому ми повинні переорієнтувати навчальний процес на формування в учнів, студентів бажання і уміння самостійно оволодівати знаннями з різних джерел інформації.

Самостійне пізнання будується по-різному залежно від того, в системі супроводжуючої чи автономної самоосвіти воно реалізовується.

В умовах супроводжуючої самоосвіти самостійне пізнання може бути, а частіше за все і є, неповним, оскільки деякі знання студенти набувають у процесі навчальної роботи. При самостійному оволодінні додатковою до навчального матеріалу інформацією студент звичайно спирається на конкретні уявлення, які він отримує про даний предмет на заняттях, на ті практичні і лабораторні роботи, які він виконує під керівництвом викладача (лаборанта). Він включає знання, що отримуються самостійно, в систему, сформовану на занятті, що дає можливість проконтролювати і ще раз осмислити їх у навчальних умовах.

Органічне введення змісту самостійно пізнаного матеріалу в систему навчання надзвичайно сприятливе як для процесу самоосвіти, оскільки воно підтримується заняттями і проходить на більш високому рівні, так і для навчання, оскільки воно збагачується результатами самоосвіти.

По-іншому протікає процес пізнання, коли студент починає самостійно вивчати питання, теми і навіть розділи, які винесені на самостійне опрацювання. Показово, що студенти, які знаходяться на досить високому рівні самоосвіти, надзвичайно цінять цей вид роботи, вважаючи його найважливішою частиною самоосвітньої діяльності.

Згідно з даними проведеного нами опитування (285 чоловік), лише 15% студентів побажали будувати свою самоосвіту так, щоб вона лише розширювала і доповнювала навчальну роботу, 85% вважали за краще вивчати самим новий матеріал, оскільки розбиратися самостійно набагато цікавіше, хоч і важче.

Як же будується процес пізнання студентів у цьому випадку? Студенти, спостереження за якими ми здійснювали, при самостійному пізнанні виявляли насамперед велику турботу про створення конкретних образів виучуваних явищ. Під час роботи з книгою вони були особливо уважні до малюнків, креслень, прагнули викликати подібні уявлення у пам'яті, використовуючи для цього свій попередній досвід. Але, незважаючи на це, самі студенти не завжди усвідомлювали відтворення конкретного образу явища, що вивчається, як самостійний етап пізнання. З 26 опитаних нами студентів лише 12 вказали на необхідність первинного особистого спостереження за явищами, що вивчаються. Переважна ж більшість студентів органічно включала його в практику, надзвичайно широко трактуючи її завдання у самостійному пізнанні.

Аналіз мотивів зміни ставлення студентів до пізнання показує, що вони складають комплекс, у якому провідним є мотив професійної спрямованості. У зв'язку з визначенням своєї майбутньої професії більш реальними стають у студентів і їх життєві плани. Стверджуючись у своїй професії, вони розуміють вже тепер важливість і необхідність знань. Для ствердження у вибраній професії у більшості студентів найбільшою увагою починають користуватися спеціальні предмети, більш наочно визначається зв'язок між знаннями загальноосвітніх предметів і своєю майбутньою професією. І тому, якщо раніше спостерігалася байдужість до пізнання, то тепер виразне усвідомлення студентами необхідності знань поєднується з осмисленням того, які знання потрібні. Пропонуючи в мотивах зміни ставлення до пізнання професійну спрямованість як провідну, можна говорити про те, що вона збагачується, поєднуючись з іншими мотивами більш широкого соціального звучання. Справа в тому, що вибір професії неминуче в умовах вищого закладу освіти

пов'язується з більш ясним усвідомленням своєї позиції, свого місця в суспільстві. Ця соціальна зрілість, що зросла, усвідомлюється студентами як "подорослішання"; недаремно вони, як правило, зміну свого ставлення до пізнання досить часто (62%) пояснюють тим, що стали дорослішими, серйознішими, що дає можливість їм відноситися тепер до пізнання не тільки, а може і не стільки з позицій своєї майбутньої професії, але і з позиції своєї подальшої життєдіяльності.

Таким чином, ми можемо говорити про низку об'єктивних і суб'єктивних причин, які забезпечують у студентів позитивне ставлення до пізнання, усвідомлення необхідності глибоких і різноманітних знань.

Усе це створює сприятливі умови для розвитку самоосвіти в навчальній діяльності студентів.

Особливість професійної самоосвіти, як нам здається, полягає в тому, що логіка її розвитку йде не в напрямку нарощування інформації, а в напрямку вирішення все більш і більш складних професійних, виробничих, технічних задач, у процесі чого і формується професійна майстерність.

Розкриваючи змістову сторону самоосвіти студентів, можна вказати саме на цю сторону їх діяльності, на те, що професійна самоосвіта гальмується саме у зв'язку з непідготовленістю студентів до самостійної постановки та самостійного вирішення продуктивних задач.

Література

1. Абдуллина О.А. Анализ уровня подготовки учителей и студетов педвуза и задачи ее совершенствования / Сов. педагогика. –1979. - № 9. - С. 96-103.
2. Абульханова-Славская К.Д. Деятельность и психология личности.- М.: Наука, 1980.- 336 с
3. .Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368с.
4. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. -К.: Компас, 1997. - 64с.
5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках.- М.: Арена, 1994. - 223 с.
6. Коменский Я.А. Великая дидактика: Избр. пед.соч. ч.1. - М.: Педагогика, 1939. - 526 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – 304с.
8. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 304с.
9. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы / Избранные педагогические сочинения. – М., 1968. – С.233-250.

Резюме

В работе обоснована необходимость подготовки будущего учителя к самообразовательной деятельности, определена актуальность этой проблемы, ее многогранность. На основании наблюдений и исследований выполнен анализ готовности будущих учителей к самообразовательной деятельности и сделан вывод о недостаточном состоянии самообразовательной подготовки учащихся щкол и студентов высших учебных заведений. В статьи раскрываются мотивы к самопознанию, их профессиональная направленность.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, самостоятельность, учебная литература, техническая литература, профессиональная подготовка, учитель.

Summary

The necessity of the future teacher's training fo the self-educational activity is argued in the work, the importace and variety of this problem is determined. The analysis of the state of readiness of future teachers training to self-educational activity is made in the investigation. The motives of self-searching and their professionel direkting are dealt with.

Key words: self-educational activity, independent and research, educational literature, technical literature, vocational training, teacher.

УДК 37.013 (460) **Н.О. Постригач**

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИХ УСТАНОВ І ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ГРЕЦІЇ

Здійснено аналіз реформування системи освіти Греції в контексті країн-членів Європейського Союзу.

Ключові слова: реформа вищої освіти, рання дошкільна освіта, початкова освіта.

Друга половина XX ст. стала періодом значного прискорення в розвитку вищої професійної освіти в переважній більшості країн світу. Це сталося у відповідь на актуалізацію соціально-економічної потреби значного відсотка населення аж до рівня професійної компетентності, котрий мав би забезпечити активну, ефективну і відносно автономну діяльність педагогічних працівників в умовах поглиблення науково-технічної революції та швидких змін ринку праці.

“Таке розширення контингентів вищої професійної школи є свідченням зростання освітніх потреб населення нових вимог до загально-освітньої підготовки з боку ринку праці, появи нових матеріальних і кадрових можливостей у розширенні навчання всього населення” [1, 24].

Сучасні інтеграційні процеси, які сьогодні відбуваються в західноєвропейському освітньому просторі, вимагають глобальної модернізації національної освіти. “Країни Європи кілька років тому підписали Болонську конвенцію, яка передбачає наближення їхніх освітніх систем. А це, у свою чергу, вимагає від нас кращих знань про зарубіжну освіту, узгоджувати власну професійну діяльність з апробованим західноєвропейським досвідом, поширеними в масштабах контингенту нормами і стандартами [2, с.2].

У світовому освітньому середовищі у зв’язку зі зміною парадигми педагогічних функцій все частіше застосовується термін “фасилітатор” (“facilitator”- той, що сприяє, полегшує, допомагає вчитися). Але навіть із застосуванням найсучасніших комп’ютерних систем та високих телекомунікаційних технологій... ми не можемо повністю витіснити і замінити мистецтво безпосереднього педагогічного діалогу “вчитель-учень” [2, 5].

Освіта виникає та формується як одне із суттєвих явищ удосконалення людської праці, її полегшення та піднесення продуктивності, створення умов гармонійного розвитку особистості. Особливе місце в цьому процесі посідає професійна (спеціальна) освіта, зумовлена поділом праці на певні трудові напрями, продиктована потребами глибокої фахової підготовки людини для відповідних сфер її діяльності [3, 10].

Вимоги промислового виробництва, яке розвивалося більш швидкими темпами, потреби удосконалення сільського господарства зумовлювали і відповідні педагогічні підходи до організації ситеми освіти в багатьох країнах Європи та Північної Америки. Безумовно, професійну освіту нерозривно пов’язано із необхідністю надання високої кваліфікації спеціалісту, цінність якого завжди вимірювалась майстерністю та високою досконалістю виконуваної ним роботи [3, 10,11].

Тому в XXI ст. особливо актуальною і вкрàй необхідною є “підготовка високопрофесійних та науково-педагогічних працівників, які б відповідали важливому інтеграційному критерію-педагогічна майстерність+мистецтво комунікативності+нові технології” [2, 5].

Саме в контексті відповідності цим критеріям пропонуємо переглянути та оцінити сучасні тенденції змісту підготовки вчителів для дошкільних установ та початкової школи Греції в реформістському контексті.

Складні та драматичні обставини формування Грецької республіки як суверенної і демократичної держави, її історичні зв’язки зі Стародавньою Грецією визначають наповнені глибоким змістом характеристики цієї індустріально-аграрної країни, філософію розбудови її освітньої системи у координатах соціально-гуманістичних пріоритетів, задекларованих у статті 16 Конституції 1975 р.:

-освіта є основним завданням держави, спрямованим на морально-етичну, духовну та професійну освіченість усіх греків, на формування й подальший розвиток їх релігійної та національної свідомості як вільних, фізично загартованих і відповідальних членів грецького суспільства;

-вивчення й навчання гуманітарних і природничих наук є безкоштовним, розвиток цієї діяльності забезпечується та стимулюється державою;

- обов’язкова освіта має тривати не менше дев’яти років [4, 156; 5, 157-161; 6, 11-16; 7, 2-3].

Ці фундаментальні ідеї стали визначальними у розбудові всієї освітньої системи сучасної Греції і формування пріоритетних нагальних і перспективних завдань, що знайшло відображення у

законах та президентських декретах 1976, 1977, 1981, 1982, 1984 та 1985 рр. Зокрема, закони 1976 та 1977 рр. регулюють реорганізацію структури професійно-технічного навчання з метою подолання традиційного несприйняття його суспільно-вагомого значення. Закон 1981 р. змінив певні незручності щодо одержання університетської освіти- вищої та професійно-технічної. Закон 1982 р. задекларував загальну спрямованість на певну децентралізацію всієї освітньої системи, яка навіть у кінці XX ст. характеризувалася в цілому як дуже централізована, бюрократична й авторитарна суспільна структура. Президентський декрет 1984 р. визначив нові особливості у галузі управління освітою на різних її рівнях; регламентував обов'язки і відповідальність Інституту шкільних радників (the duties and responsibilities of School Advisors).

У реформістському освітньому поступі грецької освіти 80-х-кінця 90-х рр. надзвичайно вагомим став закон 1985 р., який, як вважають грецькі дослідники-педагоги, є "найбільш сучасним і прогресивним законом в історії грецької держави". Він починається з положення про те, що учні повинні стати вільними, відповідальними, демократичними громадянами, обов'язок яких- захищати національний суверенітет, національні кордони та демократію, розвивати дух товариськості та співробітництва з усіма народами світу, прагнучи створити справедливий і якнайкращий світ [5, 157; 6, 11-14; 8]. У ньому закладені фундаментальні принципи ідеології реорганізації початкової та середньої освіти Грецької республіки в європейському контексті.

У сучасній освітній системі Греції дошкільна підготовка триває переважно впродовж двох років для дітей вікової групи від 4-х до 6-ти років або від 3,5 до 5,5 років. Цей рівень освіти не є обов'язковим. Дошкільні установи (Nursery schools- Nipiagogia) функціонують незалежно або в структурі початкової школи [5, 158; 7, 8-9].

Задекларований конституцією дев'ятирічний обов'язковий цикл навчання охоплює два освітні рівні:

-шестирічна початкова школа (Primary school-Dimotiko Scholio);

-трирічні гімназії різних типів як перший ступінь середньої освіти (Gymnasium-Gymnasio-Lower secondary school). Ці рівні обов'язкового навчання охоплюють усіх дітей віком від 5,5 або 6 до 15 років.

Сучасна підготовка вчителів дошкільних установ та початкової школи Греції здійснюється на рівні університетської освіти. Зупинимося детальніше на реаліях змісту підготовки таких вчителів у Патрському університеті (м. Патра, Греція). Кожен факультет відповідає міждисциплінарним галузям університету і є основною академічною одиницею,чия навчальна програма призводить до отримання певного наукового ступеня. Факультети Університету охоплюють споріднені галузі дисциплін, котрі встановлені Школою, яка володіє головним чином координаційними повноваженнями [9, 66].

Факультети ранньої дошкільної освіти (Department of Early Childhood Education) та початкової освіти (Department of Primary education) Патрського університету входять у структуру школи гуманітарних та соціальних наук. Зокрема, факультет ранньої дошкільної освіти (Department of Early Childhood Education) був заснований в доленосному для сучасної грецької демократичної республіки 1985 р, коли було проголошено надзвичайно важливий Закон 1985 р. про реформу сучасної грецької освіти 80-х-кінця 90-х рр. XX ст. У цьому році вищі навчальні заклади по підготовці вчителів (Teacher Training Academies), яким до цього часу була довірена підготовка педпрацівників дошкільних установ та початкової школи були закриті у зв'язку із наданням можливості таким вчителям здобути університетську освіту. Таким чином, факультет ранньої дошкільної освіти взяв на себе обов'язок забезпечити освітнє майбутнє педагогічним працівникам дошкільних закладів, озброївши їх не тільки необхідними практичними вміннями, але й обов'язковими теоретичними знаннями. Тому навчальний план цього факультету був спочатку зосереджений навколо професійних вимог до вчителів дошкільних закладів. Однак, у навчальному курсі профіль факультету та його навчальний план були істотно змінені, ставши при цьому менш доступними для більшості теоретично-спрямованих і дослідницько-орієнтованих факультетів освіти в інших західноєвропейських країнах [9, 67].

Факультет ранньої дошкільної освіти пропонує навчальні курси для професійної підготовки вчителів дошкільних установ (Nursery School Teachers). Але зараз ці курси вже доповнені наступними навчальними дисциплінами, спорідненими до теорії науки: викладання мови, освіта дорослих, соціологія дитинства і освіти, навчання дітей з вадами розвитку на такому ж високому професійному рівні як і варіативні курси (пам'ять, соціалізація, структура грецького суспільства, соціолінгвістика, етичні і політичні теорії, культурна антропологія, філософія мови і т.ін). Кожен із цих курсів забезпечує теоретичне підґрунтя для основних навчальних курсів, спрямованих формувати освічених і висококультурних працівників у галузі освіти. Це, власне кажучи, ті галузі науки, за якими

працівники факультету залучені в навчальний процес та дослідження, в той час як студенти факультету заохочуються до продовження навчання в бакалавраті та магістратурі в тих чи інших споріднених до освіти галузях (психологія навчання, набуття мови, дитяча література і т.ін.) Робота факультету і студентів взаємопов'язані між собою і спрямовані на школу, роботу в певній галузі освіти, консультації та практичні дослідження [Там само].

Факультет ранньої дошкільної освіти має власні програми бакалаврату та магістратури і пропонує своїм студентам здобути такі наукові ступені - магістра (MA degree) та доктора філософії (PhD degree). Кандидати можуть отримати ці наукові ступені в галузі освіти, психології, соціології, філософії і т.д. Науковий ступінь Майстра наук (M.Sc.degree) призначають кандидатам на здобуття цього ступеня в галузі "Методологія дидактики і психологія навчання", "теорія і практика освіти". Бакалавратські програми охоплюють 4 роки навчання і отримання наукового ступеня Бакалавра (Ptychio-four year degree). Таким чином, основна мета факультету- це залучення студентів до широкого вибору навчальних курсів, які дозвлять їм продовжити особисту кар'єру в галузі освіти-викладання, дослідження, адміністрація, консультування тощо.

Факультет початкової освіти (Department of Primary education) отримав свій національний статус у 1982 р. і почав запроваджувати курси в напрямі 4-річного бакалаврського університетського ступеня в освіті (Ptychio-undergraduate degree) для майбутніх вчителів, починаючи з 1985-1986 навчального року. Уведення університетської підготовки педпрацівників для початкової школи зумовило закриття вищих навчальних закладів з 2-річної підготовки вчителів початкової школи. Відповідно до національного законодавства, факультет має можливість заохочувати і сприяти розвитку наук освіти. Ця мета досягається забезпеченням відповідних теоретичних знань, практичними методологіями викладання і дослідження. Факультет є також основною академічною одиницею, в якій нове педагогічне знання здобувається через призму дослідження і викладання освітніх наук [9, 68-69].

Фундаментальними цілями факультету початкової освіти є наступні:

-виховувати і навчати вчителів обох наукових ступенів (бакалаврів та магістрів) як справжніх науковців, озброювати їх необхідними кваліфікаціями і вміннями, щоб ці працівники в майбутньому змогли працювати в школах та інших освітніх закладах;

- допомагати студентам здобувати теоретичні знання в усіх освітніх галузях, набувати практичного досвіду, необхідного для майбутньої кар'єри та сприяти їх особистісному зростанню як повноправних членів грецького суспільства.

Крім того, факультет початкової освіти активно залучався до неперервної in-servise-підготовки вчителів. У зв'язку з цим на базі Патрського університету було засновано Didaskaleio-коледж з неперевної in-servise- підготовки вчителів (2 year continuing in-service teacher training). Цей професійний коледж теж залучався до різних освітніх програм з in-servise-підготовки вчителів у Греції та за кордоном. Факультет уже тривалий час займається широким спектром досліджень в освіті та споріднених до неї галузях, що орієнтовані на дослідження і інтереси певних факультетських відділів, які включають такі напрями: набуття мови і навчання, шкільне консультування, неспроможність до навчання та дислексія, пізнання і психологія, освітня політика, неперервна освіта і освіта дорослих, освітні технології, навчальний план і викладання тощо. Структура факультету і його програмні цілі спрямовані на підготовку та розвиток майбутніх вчителів, озброєних необхідними знаннями, вміннями і навичками, знаряддями, необхідними для критичного аналізу в галузі досліджень відповідного сектора освіти.

Факультет початкової освіти має ефективні наукові програми для випускників. Студенти залучаються до обох програм на здобуття наукових ступенів магістра (MA) та доктора філософії (PhD). Потенційні претенденти на здобуття докторського ступеня повинні мати визнані магістерські дисертації (Recognised MA Dissertations), складені відповідно до споріднених галузей освіти. Диплом магістерського ступеня (MA degree) здобувається в галузі освітньої політики й адміністрації, керівництві шкільною радою і спеціальній освіті, навчальному плані і викладанні.

Таким чином, закладені базовими законами та президентськими декретами з питань освіти фундаментальні принципи ідеології реорганізації сучасної освіти Грецької республіки зорієнтовані на поглиблення зв'язків школи та суспільства, на модернізацію навчальних програм, на вдосконалення методики навчання у напрямі збільшення уваги до факторів якості професійної підготовки вчителів дошкільних закладів та початкової школи, на забезпечення динамічності та гнучкості організації педагогічного процесу, на певну децентралізацію управління освітніми закладами, що в цілому відповідає високим освітнім стандартам країн-членів Європейського Союзу.

Література

1. В. Кремень. Філософія освіти XX століття //Шлях освіти.-2003.-№2.-С.2-5.
2. Ф. Корнієнко. До проблеми вступу до вищої школи //Шлях освіти.-2000.-№2.-С.24-27.
3. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз / За ред. Ничкало Н.Г., Кудіна В.О. /Академія педагогічних наук України: Інститут педагогіки і психології професійної освіти.-Київ, 2000.-368 с.
4. Клепиков В.З. Греція, Грецька республіка: освіта, наукові та культурно-освітні заклади // Українська Радянська енциклопедія.-Т.ІІІ.-К.: Головна редакція УРЕ,1979.-С.156.
5. Хаурдакис А. Греция // Педагогика народов мира: история и современность.-М.:Педагогическое общество России,2000.-С.157-161.
6. Kallen D. Secondary education in Greece.-Strasbourg Cedex:[Council of Europe Prees].-C 11-16.
7. Structures of the Education and initial Training Systems in the European union/-Greece.-Brussels.luxemburg:[EYRIDICE, CEDEFOP].-1995.-C.2-9.
8. Pyrgiotakis J. Schulreformen in Griechland //Studien und Dokumentationen zur Vergleichenden Bildungsforschung Deutsches Institut fuer Internationale Paedagogische Forschung.-Vol.39.Koelh;Wien.-1998.
9. University of Patras // Bulletin: Academic year 1999/2000.-83p.

Резюме

Осуществлен анализ реформирования системи образования Греции в контексте стран-членов Европейского Союза.

Ключевые слова: реформа высшего образования, ранне дошкольное обучение, начальное образование.

Summary

The analysis of reformation of the Greek higher education was made in the context of European union members countries.

Key words: reformation of the Greek higher education, early childhood education, primary education.

УДК 372. 853

Б.О. Грудинін

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ДОМАШНЬОГО ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ (НА ПРИКЛАДІ МОЛЕКУЛЯРНОЇ ФІЗИКИ ТА ТЕРМОДИНАМІКИ)

У статті розглядаються питання розвитку творчих здібностей учнів у процесі вивчення фізики засобами домашніх експериментальних робіт. Наводяться дані педагогічного експерименту щодо ефективності залучення учнів до домашньої експериментальної діяльності, проведеного автором у 2000 – 2004 рр.

Ключові слова: домашня експериментальна робота, творчі здібності.

Однією з умов вивчення учнями будь-якої науки є оволодіння ними основними методами її дослідження. Фізики, як експериментальної науки, це стосується чи не в першу чергу. Досвід роботи передових вчителів та вчених-методистів засвідчує, що саме фізичний експеримент (експериментальний метод навчання взагалі) відіграє найбільшу роль в активізації пізнавальної діяльності учнів [4], [6], [7]. Останнє свідчить про необхідність суттєвого вдосконалення шкільного курсу фізики в напрямі поліфункціонального використання фізичного експерименту.

Аналіз стану проведення фізичного експерименту в сучасній загальноосвітній школі виявив переважно низький рівень експериментальної діяльності учнів. З'ясувалося, що більшість учнів недостатньо володіють лабораторним обладнанням, не завжди вміють самостійно збирати установки, проводити експеримент в цілому, здійснювати аналіз його результатів; у знаннях учнів є значні прогалини в розумінні суті фізичних явищ та процесів. Останнє негативно відбивається на результатах навчання школярів, їх самостійності в навчальній діяльності, інтелектуальних і творчих здібностях, розумовому розвитку школярів у навчальному процесі.

Вказані недоліки не тільки не дозволяють учням виконувати фронтальні роботи та роботи лабораторного практикуму на належному рівні, але й заперечують будь-які можливості залучення учнів до виконання експериментальних робіт дослідницького характеру.

Причин даної ситуації, на наш погляд, декілька. По-перше, має місце "крейдовий спосіб" викладання фізики в сучасній школі. І не обов'язково вина у цьому лежить на вчителеві, адже кабінети фізики переважної більшості шкіл не поновлювались матеріальними засобами більше 10 років. За таких умов, при проведенні того ж самого лабораторного практикуму бригадним способом, до складу бригад входять 4-6, а то і більше учнів (один виконує, а інші старанно записують усі дані до зошита). Зрозуміло, що за даних обставин не може бути і мови щодо отримання більшістю учнями вмінь та навичок експериментальної діяльності.

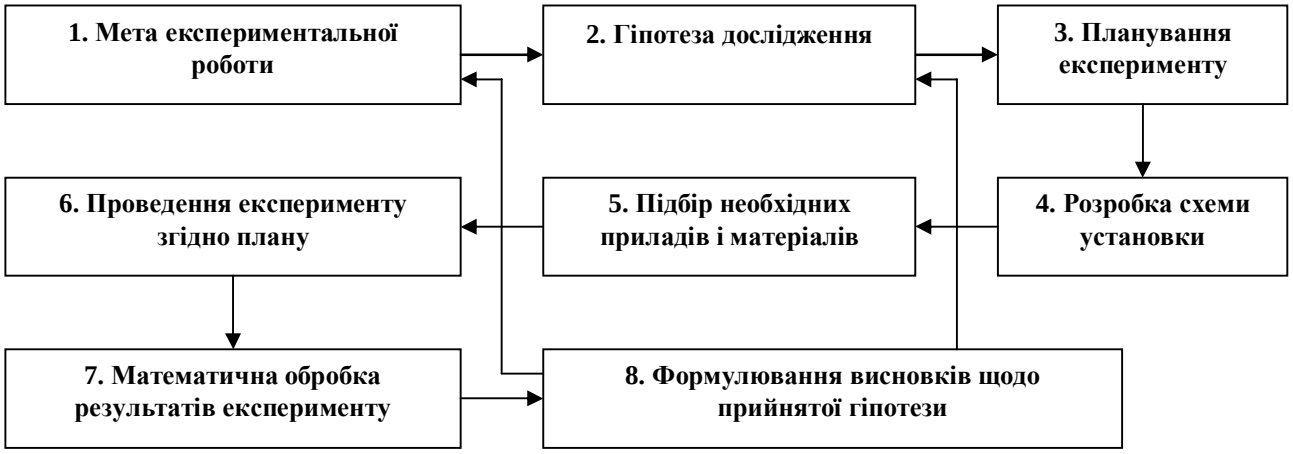
По-друге, обмеження домашнього завдання параграфом підручника та двома-трьома задачами теоретичного характеру, в той час коли існує гарна можливість залучити учнів до активної пошукової діяльності, а саме – домашньої експериментальної діяльності. Зрозуміло, що виконання класних експериментальних робіт за ретельно розробленими інструкціями не дає змоги учням в повній мірі розвивати потенційні дослідницькі задатки.

На основі аналізу науково-методичної літератури, а також вивчення досвіду роботи вчителів-практиків, ми прийшли до висновку, що для розв'язання зазначеної проблеми першочергового значення набуває корисна та оптимальна форма фізичного дослідження – домашній фізичний експеримент, як джерело розвитку творчих здібностей учнів у навчальному процесі [4], [6], [7]. Головним за таких умов виступає те, що при проведенні домашнього експерименту учні стикаються з досить складним завданням, у ході розв'язання якого їм надається можливість самостійно знайти шляхи розв'язання проблеми, отримати відповідні висновки, що потребує від учнів спритності, винахідливості, сприяє розвитку конструкторської кмітливості.

Питання про доцільність використання у методиці викладання фізики домашнього фізичного експерименту піднімалися вже на початку XX століття такими вченими як О.В. Цінгер, В.О. Зібер, П.О. Знаменський, С.Ф. Покровський, М.М. Скаткін, М.С. Білий, С.І. Юров та інші. Вже на той час вчені-дидакти та передові вчителі-практики вбачали у домашньому експерименті велике навчальне, виховне та розвивальне значення.

Під домашніми експериментальними роботами ми розуміємо вид домашньої роботи, що обраний учнем за власною ініціативою або за завданням вчителя, у процесі якої учень виконує експериментальне дослідження за допомогою предметів домашнього вжитку з дотриманням структури експериментальної діяльності до структури наукового методу пізнання.

Останнє є вкрай важливим моментом, так як самостійність розв'язання проблемної ситуації, в яку поставлений учень при виконанні домашньої експериментальної роботи, аж ніяк не виключає алгоритмізації останньої. Напроти, саме чітке дотримання послідовності етапів експериментальної роботи у відповідності до структури наукового експериментального методу фізичної науки і є обов'язковою умовою для учнів (мал. 1).



Мал. 1. **Основні етапи домашньої експериментальної діяльності учнів**

З 2000 по 2004 рр. нами проводилося педагогічне дослідження з метою виявлення впливу домашніх експериментальних робіт з фізики на розвиток творчих здібностей учнів загальноосвітньої школи при вивченні молекулярної фізики та термодинаміки (7, 8 та 10 класи).

Вибір розділів "Основи молекулярно-кінетичної теорії" та "Основи термодинаміки" у нашому

педагогічному дослідженні обумовлений рядом причин, а саме: 1) важливим теоретико-пізнавальним та світоглядним значенням питань МКТ та термодинаміки, що зумовлене особливостями змісту навчального матеріалу і місцем відомостей про теплові явища у загальній структурі фізичного знання; 2) знання фізичної сутності теплових явищ відіграють важливу роль у політехнічному вихованні учнів, так, висновки термодинаміки складають суттєву частину наукових основ теплоенергетики – головної ланки сучасної енергетики, а дослідження молекулярної фізики є основою вакуумної техніки, техніки зрідження газів, основою для створення матеріалів з заданими властивостями; 3) важливість молекулярної фізики в тому, що гіпотетико-дедуктивний спосіб її побудови є специфічним саме для природничих наук, у той час як термодинаміка дозволяє простежити вплив чуттєвого сприймання дійсності та набутого емпіричного досвіду учнів на створення в їх свідомості теоретичних конструктів [5, 5].

Дослідно-експериментальна робота проводилась у СШ №№ 1, 2, 6, школі-інтернаті м. Глухова та СШ № 3 м. Конотопа (Сумська обл.). Всього дослідженням було охоплено: констатуючий експеримент – 442 учні та формуючий експеримент – 452 учня.

Для визначення розвитку творчих здібностей учнів ми використовували методику оцінки та самооцінки творчих здібностей В.І. Андрєєва [1], [2]. Методика дослідження пройшла неодноразову перевірку і засвідчила придатність щодо визначення розвитку творчих здібностей особистості через зміну складових компонентів:

І. ***Мотиваційний компонент***: допитливість, захопленість, потяг до творчих досягнень, потяг до отримання високої оцінки, почуття обов'язку, особистісна значимість творчої діяльності, прагнення до самоосвіти та самовиховання творчих здібностей.

ІІ. ***Інтелектуально – логічний компонент***: здібність аналізувати і порівнювати, бачити головне; здібність описувати явища та процеси, здібність пояснювати, доводити та обґрунтовувати.

ІІІ. ***Інтелектуально – евристичний компонент***: здібність генерувати ідеї та гіпотези, здібність до фантазії, здібність до переносу знань та вмінь, критичність мислення.

ІV. ***Світоглядний компонент***: впевненість особистості у соціальній значущості учбово-творчої діяльності, система особистісних якостей.

V. ***Моральний компонент***: сміливість, рішучість.

VI. ***Компонент самокерування***: цілеспрямованість, здатність до самоорганізації у навчально-творчій діяльності та самоконтролю.

VII. ***Комунікативний компонент***: здібність використовувати досвід творчої діяльності інших, здібність до співробітництва у навчально-творчій діяльності, організовувати колективну творчу діяльність, відстоювати свою точку зору та переконувати інших, уникати конфліктів у процесі творчої діяльності та успішно їх вирішувати.

На початковому етапі проведення педагогічного експерименту нами було визначено доцільним встановити три рівні творчих здібностей (низький, середній та високий), кожний з яких характеризується певними показниками. Обрані показники мають свою градацію відповідно до встановлених рівнів творчих здібностей учня.

Низький рівень творчих здібностей характеризується: відсутністю почуття обов’язку та відповідальності, внаслідок чого учень проявляє байдуже ставлення до експериментальної діяльності; відсутністю зацікавленості та емоційного збудження у процесі експериментування, інертністю мислення; примусовістю у прийнятті мети діяльності; наявністю помилок у процесі виконання інтелектуальних операцій аналізу, синтезу, порівняння, аналогії, узагальнення, конкретизації, виділенні суттєвого; відсутністю самостійного вибору раціонального способу виконання експериментальних робіт; відсутністю раціонального планування часу та засобів у навчально-творчій діяльності, невмінням мобілізувати свої зусилля, цілеспрямовано використовувати свої можливості для досягнення необхідного результату; нестійкістю вольових зусиль, невпевненістю у своїх можливостях; неспроможністю використання досвіду творчої діяльності інших, відстоювати власну точку зору; низькою працездатністю при виконанні експериментальних робіт; максимальною кількості роз’яснювальної інформації з боку вчителя щодо виконання експериментального дослідження (перевищує загальний інструктаж).

Середній рівень творчих здібностей учнів характеризується: почуття обов’язку та відповідальності остаточно не сформовані, відношення до експериментальної діяльності залежить від проміжного етапу дослідження і навчальної теми; залежністю зацікавленості від виду експериментальної діяльності та навчальної теми, наявністю вольових зусиль перебороти інертність мислення, але ці спроби не завжди вдалі; прийняттям найближчої мети експериментальної діяльності; наявністю досить ефективних інтелектуальних операцій аналізу, синтезу та ін.; наявністю спроб

самостійного вибору раціонального способу виконання експериментальних робіт – учень раціонально планує час, але не завжди його дотримується; володінням прийомами самоконтролю, які застосовуються переважно після нагадування; ефективним застосуванням засвоєних знань, вмінь та навичок експериментальної роботи у стандартних ситуаціях, але в нестандартних умовах утруднення все ж виникають; впевненістю у власних можливостях, але недостатністю належних вольових зусиль, внаслідок чого учень може не довести розпочате дослідження до кінця; використанням досвіду творчої діяльності свої однолітків; задовільною працездатністю при виконанні експериментального дослідження, внаслідок чого учень своєчасно звітує про отримані результати дослідницької діяльності; обмеженням кількості роз'яснювальної інформації загальним інструктажем вчителя.

Високий рівень творчих здібностей учнів має такі характеристики: глибоке розуміння соціальної значущості фізичних знань при сформованості почуття обов'язку і відповідальності; високий рівень зацікавленості у навчальній діяльності; учень без зайвих зусиль долає інертність мислення, що дає змогу запроваджувати нові шляхи виконання експериментальних робіт творчого характеру; мета діяльності приймається усвідомлено, орієнтація на неї здійснюється без нагадування; інтелектуальні операції аналізу, синтезу, порівняння, аналогії, узагальнення, конкретизації, виділення суттєвого виконуються ефективно, учень без зайвих ускладнень додержується алгоритму своєї експериментальної діяльності; вибрані самостійно способи і засоби експериментальної діяльності майже завжди раціональні; раціонально планує час, володіє і застосовує прийоми самоконтролю; учень досить ефективно застосовує засвоєні знання, вміння та навички експериментальної роботи як у стандартних, так і в нестандартних ситуаціях; внаслідок прояву вольових зусиль розпочате дослідження практично завжди доводиться до кінця; учень використовує досвід творчої діяльності свої однолітків і завжди веде за собою слабших; висока працездатність при виконанні експериментального дослідження.

У ході констатуючого експерименту вивчався наявний рівень творчих здібностей учнів 7, 8 та 10-х класів, з'ясовувалися форми та методи вивчення питань молекулярної фізики та термодинаміки в школі; аналізувалися результати опитувань, бесід, анкетування, тестування, а також спостереження за ходом експериментальної діяльності учнів. У констатуючому експерименті було задіяно 217 учнів контрольної групи (КГ) та 225 учнів експериментальної групи (ЕГ).

Учні оцінювалися за 9-бальною системою, яка включає в собі три рангові градації: низький рівень творчої активності – від 1 до 4 балів; середній – від 4 до 7 балів; високий – від 8 до 9 балів. Для кожного учня обчислювалося середнє значення окремої компоненти творчих здібностей, оцінка за яку визначалася як самим учнем, так і вчителем. За цієї умови оцінка, отримана учнем при оцінюванні певної якості, є більш об'єктивною.

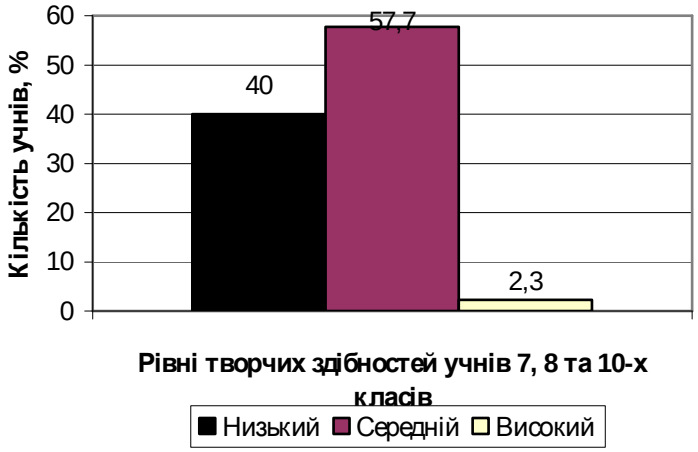
Проведений у процесі дослідження констатуючий експеримент дав можливість визначити наявний в учнів експериментальних і контрольних класів рівень творчих здібностей як у загальному варіанті, так і по кожному з складових компонентів окремо (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл учнів 7, 8 та 10-х класів за складовими компонентами творчих здібностей під час констатуючого експерименту

Компоненти творчих здібностей	Рівні творчих здібностей учнів		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
1. Мотиваційно-творчий к-т	53,4	45,9	0,7
2. Інтелектуально-логічний к-т	56,8	42,3	0,9
3. Інтелектуально-евристичний к-т	52,5	46,6	0,9
4. Світоглядний к-т	34,8	54,3	10,9
5. Моральний к-т	81,2	17,6	1,2
6. К-т самокерування	86,7	1,2	1,3
7. Комунікативний к-т	50	46,6	3,4

Одержані дані засвідчили наявність в учнів переважно низького рівня творчих здібностей (мал. 2).



Мал. 2. **Розподіл учнів за рівнями творчих здібностей під час констатуючого експерименту**

Низькі рівні складових компонентів творчих здібностей учнів, на наш погляд, є підтвердженням: а) використання у навчальному процесі стандартних завдань (вивчення параграфа підручника та розв'язання декількох задач), що призводить до втрати емоційності та зацікавленості при вивченні предмету, а також особистісної значимості творчої діяльності (домінуючим мотивом у навчанні за таких умов є навчання заради гарної оцінки – 64% учнів); б) низької спроможності учнів бачити основне у досліджуваному явищі, виокремлювати зв'язки між явищами, застосовувати теоретичні знання на практиці (42% учнів); генерувати власні ідеї та гіпотези у ході дослідження фізичного явища (31% учнів), а також користуватися у ході дослідження знаннями, запозиченими з інших предметів (27% учнів).

Під час пошукового експерименту уточнювалися шляхи та методичні прийоми підвищення мотивації і прийняття мети учіння, розроблялася система домашніх експериментальних робіт, яка направлена на сприйняття і осмислення учнями основних етапів експериментальної діяльності, перевірялася доступність різних видів робіт, можливість виконання їх у домашніх умовах.

Окреме місце в пошуковому експерименті проведеного нами дослідження займала розробка та експериментальна оцінка системи домашніх експериментальних робіт, покладених в основу розробленого нами навчально-методичного посібника [3]. Можливість використання посібника в навчальному процесі оцінювалась вчителями фізики. Результати експертної оцінки розробленої системи домашніх експериментальних робіт дали підстави для її застосування у формуючому експерименті. Включені до посібника роботи узгоджувались з навчально-пізнавальними можливостями учнів. Доступність включених до навчально-методичного посібника домашніх експериментальних робіт підтвердилась результатами їх виконання учнями відповідних класів.

Результатом пошукового експерименту стала система домашніх експериментальних робіт з молекулярної фізики та термодинаміки, що у повній мірі відповідає вимогам навчальної програми шкільного курсу фізики. Кожна з робіт має свою мету, спрямовану на формування та розвиток в учнів вмінь дослідницької діяльності.

Мета формуючого експерименту полягала в перевірці ефективності запропонованої методики розвитку творчих здібностей учнів у процесі вивчення молекулярної фізики та термодинаміки засобами домашніх експериментальних робіт, структура виконання яких наближена до структури наукового методу пізнання.

Проведений нами формуючий експеримент передбачав реалізацію умов, що мають забезпечити здійснення розвитку творчих здібностей школярів у процесі виконання домашніх експериментальних робіт. Такими умовами є: формування позитивної мотивації дослідницької діяльності, реалізація принципу індивідуального підходу; врахування вікових особливостей учнів, планомірне залучення учнів до систематичного виконання домашніх експериментальних робіт, структура виконання яких наближена до структури наукового методу пізнання.

Свідченням ефективності запропонованої нами методики є відмінності та зміни в результатах навчально-пізнавальної діяльності експериментальних та контрольних класів. На відміну від несуттєвих змін у контрольних класах, у експериментальних класах вони виражені більш яскраво (табл. 2).

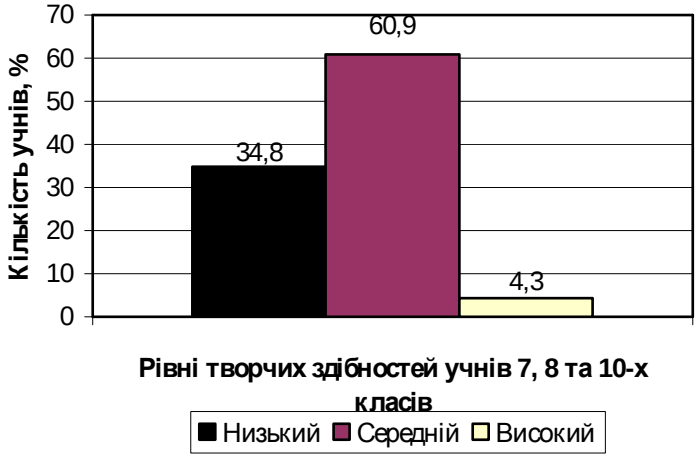
Таблиця 2

Розподіл учнів 7, 8 та 10-х класів за складовими компонентами творчих здібностей після проведення формуючого експерименту

Компоненти творчої активності	Рівні творчої активності учнів		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
1. Мотиваційно-творчий к-т	40,7	57,2	2,1
2. Інтелектуально-логічний к-т	39,4	57,8	2,8
3. Інтелектуально-евристичний к-т	38	54,4	7,6
4. Світоглядний к-т	31,4	60,6	8
5. Моральний к-т	57,7	34,2	8,1
6. К-т самокерування	68,8	30	1,2
7. Комунікативний к-т	34,1	57,5	8,4

Оцінка динаміки кількісних показників розподілу учнів за рівнями творчих здібностей показала, що під час формуючого експерименту відбувся чітко виражений перерозподіл учнів за рівнями творчих здібностей (мал. 3). На противагу контрольним, в експериментальних класах зросла кількість учнів, що досягли високого рівня творчих здібностей.

В результаті проведення педагогічного експерименту з'ясувалося, що застосування домашніх експериментальних робіт учнів 7, 8 та 10-х класів з МКТ та основ термодинаміки призвело до кращого засвоєння учнями матеріалу з фізики (27,4% учнів ЕГ), підвищення інтересу до різних видів дослідницької діяльності (16,6% учнів ЕГ), до збільшення відсотка самостійності учнів у процесі експериментальної діяльності (кількість роз'яснювальної інформації зменшилась для учнів ЕГ на 8,7%). Кількісні показники результатів експериментальної роботи показали, що визначені нами дидактичні умови слід розглядати як комплексний засіб, що забезпечує розвиток творчих здібностей учнів засобами домашнього експерименту.



Мал. 3. **Розподіл учнів за рівнями творчих здібностей після формуючого експерименту**

Введення у процес навчання системи експериментальних робіт з фізики виявило, що останнє дозволило у значній мірі активізувати навчальну діяльність не тільки учням з високим рівнем творчих здібностей, але й учням, які відносяться до категорій з низьким та середнім рівнями. Так, у навчальній діяльності цих груп відбулися помітні зміни, перш за все пов'язані з мотивацією навчання: кількість учнів ЕГ, для яких важливою стала творча діяльність зросла на 18,7%; підвищився інтерес до різних видів навчальної діяльності – частіше з додатковою літературою стали працювати 32,5% учнів; посилився потяг до співробітництва та взаємодопомоги у навчальній діяльності (47,8% учнів ЕГ); зросла відповідальність учнів за результати своєї роботи (кількість учнів ЕГ, які виконували всі етапи домашнього експериментального дослідження порівняно з початком педагогічного дослідження зросла на 29,7%); зросла зацікавленість учнів домашньою експериментальною діяльністю (кількість учнів, які самостійно визначали фізичні явища для експериментального дослідження зросла на 12%).

Домашні експериментальні роботи, як виявилося у ході педагогічного експерименту, учні виконують з більшим задоволенням і зацікавленістю, аніж будь-які інші види домашніх завдань

(робота з підручником, розв'язання задач, написання доповіді або реферату). Останнє, в свою чергу, сприяє осмисленню, глибшому розумінню, систематизації фізичного знання.

Таким чином, на основі аналізу науково-методичної літератури, досвіду роботи передових вчителів-практиків, а також даних нашого педагогічного дослідження, ми можемо стверджувати, що домашній фізичний експеримент є ефективним доповненням класним експериментальним роботам, який шляхом постановки учня в ситуацію самостійного вибору шляху розв'язання проблемної ситуації дозволяє розвивати творчі здібності. Використання домашніх експериментальних робіт творчого характеру в навчальному процесі дає змогу не лише формувати практичні уміння та навички експериментальної діяльності, але й повніше використовувати можливості розвиваючого навчання.

Література

1. Андреев В.И. Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1989. – 141 с.
2. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
3. Грудинін Б.О. Домашні експериментальні роботи учнів творчого характеру при вивченні молекулярної фізики та термодинаміки (для 7, 8 та 10-х класів): Навчально-методичний посібник. – Глухів: Вид-во ГДПУ, 2004. – 67 с.
4. Давиденко (Давидьон) А., Коршак Є. Експериментальні дослідження учнів у процесі вивчення фізики // Фізика та астрономія в школі. – № 5. – 2001. – С. 8 – 9.
5. Ляшенко О.І. Формування фізичного знання в учнів середньої школи: /Логіко-дидактичні основи/. – К.: Генеза, 1996. – 128 с.
6. Руденко М.П. Домашній експеримент в навчанні учнів основної школи: Дис. ... к. пед. наук. 13.00.02. – Чернігів, 2000. – 180 с.
7. Сиротюк В., Гордієнко Т. Деякі аспекти організації методики проведення домашніх експериментальних досліджень // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін (Збірник науково – методичних праць Рівненського державного гуманітарного університету). – Вип.1. – 1999. – №1. – Рівне: РДГУ. – С. 74 – 76.
8. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112 с.
9. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.: АПН РСФСР. – Т.10. – 1950. – 668 с.
10. Юров С.И. Домашние экспериментальные работы учащихся по физике. – М.: Учпедгиз РСФСР, 1954. – 180 с.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы развития творческих способностей учащихся в процессе изучения физики средствами домашних экспериментальных работ. Приводятся данные педагогического эксперимента по изучению эффективности вовлечения учащихся в домашнюю экспериментальную деятельность, который был проведен автором в 2000 – 2004 гг.

Ключевые слова: домашняя экспериментальная работа, творческие способности.

Summary

In article questions are considered of development of creative capabilities studying in the process of study of physics by facilities of experimental home-works. Data are cited of pedagogical experiment on the study of efficiency of involving of studying in the home experimental activity, which was conducted by author in 2000 – 2004.

Key words: experimental home-work, creative capabilities.

УДК 378. 147 **С.А. Петренко**

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ РУХОВИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх фахівців дошкільного профілю до формування основних рухових умінь та навичок у дітей дошкільного віку. У ній представлено модель поетапної підготовки студентів до формування у дошкільників життєво-важливих рухів із застосуванням адекватних меті та завданням навчання форм і методів. Важливе місце серед різноманітних методів навчання відведено інтерактивним. Визначено аспекти проблеми, які потребують подальшого вивчення.

Ключові слова: модель підготовки, основні рухові уміння та навички, фахівець дошкільного профілю, етапи підготовки.

Ефективність навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти визначається чіткою системою цілеспрямованого впливу на студентів. Враховуючи негативні тенденції погіршення стану здоров'я дітей у системі підготовки підростаючого покоління зростає роль вихователя дошкільного 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 їхньої підготовки.

Мета статті: представити модель підготовки майбутнього вихователя до формування у дошкільників основних рухових умінь та навичок.

Основне завдання дослідження полягало у розробці етапів роботи, спрямованої на підготовку студентів спеціальність „Дошкільне виховання" до формування у дошкільників основних рухових умінь та навичок.

Наша методична робота, яка представлена у вигляді моделі (рисунок 1), передбачала три послідовні етапи.

І етап – теоретично-пошуковий (гностичний). Метою цього етапу було засвоєння теоретичних знань про роль рухів у розвитку органів і систем дитячого організму, з'ясування видів рухів, їх характеристика, типи рухів, фізіологічної основи рухів; принципи, методи та прийоми навчання дітей рухів, їх залежність від віку дошкільників на етапі формування рухової навички; етапи формування рухової навички, закономірності її формування у дітей дошкільного віку.

На цьому етапі ми застосовували такі методи: 1) подача нових знань: розповідь, лекція, пояснення, бесіда, ілюстрація, демонстрація; 2) проблемно-пошукові; 3) ретроспективного аналізу; 4) рефлективного мислення; 5) інтерактивні – індивідуальне та колективне вирішення проблеми, обговорення в малих групах, робота в парах; 6) закріплення матеріалу – самостійна робота студентів із літературою та конспектами лекцій.

ІІ етап – практично-пошуковий. Цей етап був спрямований на оволодіння практичними уміннями, які необхідні вихователю для формування основних рухових умінь і навичок у дошкільників. Важливе місце при цьому займала самостійна робота студентів удома, керована викладачем.

Серед форм, які застосовувалися на цьому етапі виділимо насамперед практичні й лабораторні заняття в аудиторії та на базі дошкільного закладу, а серед методів: 1) методи формування умінь: творчі вправи та педагогічні завдання; 2) інтерактивні методи: рольова гра, моделювання педагогічних ситуацій, робота в парах, обговорення в малих групах; 3) методи перевірки та оцінки знань і вмінь: оцінка, спостереження, аналіз, перевірка виконання домашнього завдання, опитування, тестування; 4) методи самовиховання: самовправляння, самоконтроль, самоаналіз.

ІІІ етап – діяльнісно-творчий. Він передбачав самостійне, комплексне і творче застосування педагогічних умінь у процесі безпосередньої взаємодії з вихованцями під час проведення лабораторних занять та проходження практики в дошкільному закладі, подальшу роботу з самовдосконалення.

На цьому завершальному етапі ефективними виявилися такі форми організації педагогічного процесу, як лабораторні заняття на базі дошкільного закладу, практика в дошкільному закладі. Серед методів найбільш доречними є методи перевірки, оцінки умінь студентів: 1) спостереження, аналіз, оцінка викладачем; 2) самоспостереження, самооцінка, самоконтроль, самоінструкція, самозвіт.

Рисунок 1

Модель підготовки майбутніх вихователів до формування основних рухових умінь та навичок у дошкільників

Щоб сформувати у дітей основні життєво-важливі рухи, вихователь дошкільного навчального закладу повинен уміти сам виконувати всі основні рухи. Початкові уявлення про техніку виконання рухів майбутні вихователі отримують на заняттях із фізичної культури. При цьому в процесі проведення цих занять у ВНЗ увага студентів має акцентуватися на методиці навчання дітей дошкільного віку цих рухів.

З метою підготовки студентів до рухової діяльності дошкільників нами була розроблена програма завдань фізичного виховання з формування у дошкільників основних рухових умінь та навичок, яку ми намагалися реалізувати в процесі вивчення курсу "Теорія та методика фізичного

виховання". Програма включала в себе розробку системи лекційних та практичних занять для студентів, які забезпечували ефективність їхньої підготовки до формування у дошкільників основних рухових умінь та навичок.

На першому етапі процесу підготовки студентів до формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок нами широко використовувалась лекція як важливий метод навчання, але проведення традиційних лекцій чергувалось із використанням проблемних.

Лекція починалася з постановки проблеми чи опису проблемної ситуації. Наприклад: "Що найбільше впливає на формування у дошкільників основних рухових умінь та навичок: спадковість, середовище чи виховання?" Після поставленого проблемного запитання студенти розв'язують завдання, висловлюють свої міркування, обговорюють їх, наводять приклади з літератури, аналізують висловлені думки. Студенти у процесі пошуку ефективних шляхів розв'язання проблеми визначали основні поняття теми, що розглядалася. Викладач лише спрямовував хід думок, уточнював важливі моменти, узагальнював відповіді, допомагав робити висновки. Запропоновану проблему майбутні вихователі вирішували індивідуально, розбившись на малі групи чи пари. Застосовуючи метод рефлексивного мислення, викладач не надиктовував студентам висновки, а пропонував сформулювати їх самостійно і тезисно записати, щоб порівняти один з одним і виявити оптимальний варіант або ж з'ясувати, що на одне питання може бути декілька правильних відповідей. Викладання лекційного матеріалу передбачало перш за все опору на індивідуальний практичний досвід студентів, на ті педагогічні знання і вміння, які вже набуті ними. Під час вивчення дисципліни, для кращого системного опанування матеріалу, студентам пропонувалися творчі завдання, наприклад: скласти власну класифікацію методів навчання дошкільників рухових умінь і навичок; розробити програму формування основних рухових умінь і навичок у дошкільників.

Детальний аналіз і закріплення конкретних умінь досягається в такій формі роботи, як практичні заняття. На цих заняттях реалізується принцип зв'язку теорії і практики в навчанні, формуються професійні уміння і навички в майбутніх фахівців з розвитку рухової діяльності дошкільників.

Другий етап – практично-пошуковий, був спрямований на оволодіння практичними уміннями, необхідними вихователю для формування основних рухових умінь і навичок у дошкільників. Важливе місце при цьому займала самостійна робота студентів удома, керована викладачем.

У процесі побудови занять ми дотримувались наступних методичних положень: зміст заняття повинен носити пізнавальний характер, викликати у студентів позитивні емоції: широко варіювати способи проведення занять, уникати шаблонів; здійснювати наступність у вивченні різних видів рухів, у процесі виконання яких покращується координація рухів, підвищується працездатність; послідовно підвищувати обсяг та інтенсивність навчального навантаження; перевірка знань із професійної підготовки повинна носити не тільки контролюючий характер, але й навчальний; залежно від завдань, умов проведення, підготовленості студентів, урізноманітнювати способи організації занять – фронтальний, груповий, індивідуальний та ін.

З перших занять слід створювати у студентів установку на необхідність міцного засвоєння методики і послідовності виконання рухів, на оздоровче та педагогічне значення певних завдань.

Одночасно з основами техніки рухів повинно відбуватися навчання правильній термінології (правильного називання рухів, послідовності їх виконання), умінню співвідносити слово з демонстрацією (власною або товариша), навчати надавати допомогу та здійснювати страховку; організовувати діяльність інших.

Передбачені програмою практичні заняття ми проводили в такій послідовності:

1) формування умінь техніки виконання основних рухів, що їх передбачено програмою дошкільного закладу та власне методики навчання дітей рухам;

2) засвоєння прийомів страхування і застосування їх у різних формах рухової діяльності дітей;

3) уміння добирати, правильно поєднувати рухи в комплексі, враховуючи динаміку навантажень на дітей.

Відсутність уміння або його недосконалість передбачає необхідність подальшого відпрацювання техніки руху, прийомів страхування, засвоєння правил добору і планування комплексів для роботи з формування у дітей основних рухових умінь і навичок.

Методика проведення практичних занять вимагала такої послідовності: спочатку викладач демонстрував техніку виконання рухів, звертав увагу на особливості сприймання демонстрації цих

рухів дітьми, на специфіку пояснень, сигналів до початку і закінчення певного руху, демонстрував прийоми страхування.

Після цього шляхом багаторазових повторень студенти засвоювали уміння самостійно добирати вправи, визначати їх доступність, послідовність, відпрацьовували методику пояснень і показу їх дітям, тренувалися в застосуванні прийомів страхування.

Основна увага приділялася розвитку уміння самостійно організовувати процес формування основних рухових умінь і навичок у дітей дошкільного віку, забезпечувати умови правильної демонстрації рухів вихователем, умінню правильно визначати робоче місце вихователя для забезпечення страхування, брати правильний темп тощо.

Важливо навчити студентів навичкам командної мови та умінням давати розпорядження. На одному занятті такі завдання можуть бути запропоновані на початку заняття, в основній частині, в заключній. Вивчення техніки рухів незалежно від спортивно-технічної та фізичної підготовленості студентів здійснюється як початкове навчання.

Під час навчання техніки рухів ми використовували також дрібногруповий метод організації студентів, запропонований З.І. Несторовою, при якому один студент виконує рух, другий коментує (вчиться пояснювати рух), третій слідкує за правильністю його виконання (намагається визначити помилки та звернути увагу на них), четвертий аналізує діяльність товариша.

Важливо, на наш погляд, навчити студентів розпізнавати помилки під час виконання рухів товаришами, встановлювати причини їх виникнення і передбачати шляхи їх усунення. Вирішуючи цей пласт роботи необхідно, перш ніж аналізувати діяльність студентів, спочатку показати їм еталон виконання руху, а також перерахувати характерні помилки, які можуть виникати у процесі рухової діяльності. Бажано використати фотографії, малюнки, на яких зафіксовано помилки, які допущені під час виконання рухів. Необхідно звернути увагу студентів на те, яким чином допущені помилки впливають на кінцевий результат руху та якість його виконання.

Дослідження З.І. Нестерової доводять, що набуття педагогічних знань, формування необхідних умінь та навичок одночасно з вивченням техніки рухів, сприяє більш швидкому та міцному формуванню динамічного стереотипу [3].

Дуже важливо у процесі підготовки студентів до формування основних рухових умінь та навичок здійснювати педагогічний контроль за рівнем засвоєних знань, сформованих професійних умінь та навичок. Контроль здійснюється у вигляді перевірок. Організація перевірок засвоєних знань, умінь та навичок тісно пов'язана з поставленою метою. Можуть бути перевірки, які виявляють початковий рівень знань кожного студента; поточні перевірки, спрямовані на виявлення рівня засвоєння знань студентів з техніки виконання вправ, правильності пояснення; перевірки завдань для самостійного засвоєння.

Найбільш складним видом проведення практичних занять, на нашу думку, були педагогічні ігри, в яких студенти моделювали предметний і соціальний зміст роботи вихователя, спрямованої на формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок. Це так звані ігри управлінського характеру. Самостійність і творчість з боку студентів у цих іграх має проявлятись у виборі методів із різних джерел, із досвіду практичної роботи в дошкільному закладі; його аналізі й застосуванні для визначення сторін діяльності завідуючого, методиста, інспектора, їх особистих якостей.

Таким чином, необхідно зазначити, що в ході проведення практичних занять більшу увагу слід звертати на вирішення тих проблем, з якими студенти будуть зустрічатися в майбутній професії.

Однією з умов підготовки студентів до здійснення завдань фізичного виховання дошкільників, зокрема формування у них основних рухових умінь та навичок виступає поєднання теорії та практики.

Отже, наступний **ІІІ етап (діяльнісно-творчий)** передбачав самостійне, комплексне і творче застосування педагогічних знань та умінь у процесі безпосередньої взаємодії з дітьми під час проходження практики в дошкільному закладі, подальшу роботу з самовдосконалення.

Педагогічна практика – один із найважливіших етапів професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільного профілю, який сприяє трансформації теоретичних знань на рівень практичних умінь та навичок, що є важливою складовою педагогічної майстерності, зокрема підготовки студентів до формування у дітей основних рухових умінь та навичок. Крім цього практика в дошкільних закладах є основою для формування професійно-значимих якостей особистості педагога, розвитку творчих здібностей, ініціативи [5].

Робота в процесі проходження педагогічної практики передбачала такі напрямки:

1) Спостереження за роботою вихователів щодо вирішення завдань фізичного виховання дошкільників, зокрема формування основних рухових умінь і навичок.

2) Самостійне проведення студентами різних форм роботи у дошкільному закладі, спрямованих на формування у дітей основних рухових умінь та навичок.

Мета першого напрямку практики полягала у здійсненні студентами ґрунтовного аналізу роботи вихователів дошкільних навчальних закладів та діяльності дітей, активізації теоретичних знань.

Метою наступного напрямку проходження педагогічної практики є формування у студентів практичних умінь необхідних для вирішення завдань фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі, а також у процесі безпосередньої взаємодії з дітьми вчитись знаходити оптимальне рішення проблем, що виникають під час рухової діяльності дошкільників.

У результаті проходження практики у студентів формуються навички спостережливості та аналізу педагогічного процесу, уміння самостійно виконувати роботу вихователя з формування основних рухових умінь та навичок у дітей дошкільного віку, уміння усвідомлювати та використовувати передовий педагогічний досвід, виробляється прагнення до використання найбільш ефективних методів навчання та виховання в процесі рухової діяльності дошкільників.

Застосування описаних вище етапів роботи викладача дозволяє успішно формувати необхідні знання, уміння та навички, які необхідні майбутньому вихователю для ефективного навчання дошкільників основним рухам.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Слід ґрунтовно вивчити умови успішної підготовки майбутнього вихователя до формування основних рухових умінь та навичок у дошкільників, звернути увагу на проблему загального фізичного розвитку студентів, а також на удосконалення у них основних рухів.

Література

1. Бєлєнька Г.В. Інтерактивні прийоми викладання навчальної дисципліни у вищій школі (на матеріалі курсу “Методика ознайомлення дошкільників з природою”). – Київ, 2001. – 118 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. – Київ.: Центр навчальної літератури, 2003. - 316 с.
3. Нестерова З.И. Содержание и методика подготовки студентов факультетов дошкольного воспитания к работе з физической культуры /Дисс. на соиск. уч. ступеня канд. пед. наук. - М., 1979. - 205 с.
4. Низковська О.В. Ігрові методи в інтерактивному навчанні студентів навчальних закладів дошкільного профілю //Нові технології навчання. Науково-методичний збірник. Випуск 29. - 2001р. С. 183-192.
5. Поліщук О.В. Педагогічна практика студентів з курсу «Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку»: Навчальний посібник. – К.: Міленіум, 2004. – 144 с.

Резюме

Статья посвящена проблеме подготовки будущих специалистов дошкольного профиля к формированию основных двигательных умений и навыков у детей дошкольного возраста. В ней представлена модель поэтапной подготовки студентов к формированию у дошкольников жизненно важных движений с применением адекватных цели и задачам обучения форм и методов. Важное место среди разнообразных методов обучения отведено интерактивным. Определены аспекты проблемы, которые требуют дальнейшего изучения.

Ключевые слова: модель подготовки, основные двигательные умения и навыки, специалист дошкольного профиля, этапы подготовки.

Summary

The article deals the problem of intending preschool specialists training specializing in teaching the preschool children main moving skills. The model of gradual students training for the process of teaching preschool children vital skills of movement characteristic to the aim, tasks and methods is represented in the article. The most important methods emphasized in the article are interactive ones. The aspects of the problem which are necessary to solve further on are also touched upon in the article.

Key words: the model of training, main moving skills, a preschool specialist, the gradual training (the stages of training).

УДК 378. 147 **Г.П. Барсуковська**

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття розкриває наповнення змісту курсу «Основи педагогічної майстерності» для студентів факультету дошкільного виховання зі спеціалізацією інструктор з фізичного виховання. Основна увага приділяється матеріалові, який відображає специфіку роботи інструктора з фізичного виховання. Чільне місце відводиться інтерактивним технологіям навчання Виділені умови успішної підготовки фахівців означеного профілю.

Ключові слова: професіограма, педагогічна майстерність, педагогічна техніка, інтерактивні методи навчання, педагогічні умови підготовки фахівців з фізичного виховання.

Сучасний період розвитку Української держави, оновлення всіх сфер соціального і духовного життя потребують від вищої школи не тільки поглиблення професіоналізму педагогічної діяльності, але й переходу на новий, більш високий творчий його рівень. Професіоналізм і творчість мають стати провідними напрямками підготовки спеціалістів. Актуальною залишається розробка ефективних підходів до проектування стратегії і конкретних форм розвитку спеціальних здібностей та якостей особистості.

Поряд з охороною та зміцненням фізичного і психічного здоров'я дитини, піклуванням про її емоційне благополуччя, розвиток потенційних здібностей вихованців майбутній спеціаліст повинен забезпечити створення основ успішної соціалізації дитини засобами фізичної культури, розвитку базової культури особистості, зокрема фізичної. Завдання вищої школи полягає у підготовці такого випускника, який би міг узяти на себе відповідальність за майбутнє вихованців, проявити ініціативу, самостійність, виховувати інтерес до нового, прогресивного, сформувати установку на необхідність пошуку оригінального підходу до дитини й уміння нестандартно розв'язувати педагогічні завдання та ситуації, що виникають у професійній діяльності.

Різним аспектам фізичного виховання дошкільників присвятили свої дослідження цілий ряд науковців.

Фізичний розвиток дітей дошкільного віку вивчали Е.С.Вільчковський [3, 427], О.М.Вавілова, С.Я.Лайзене, О.Г.Аракелян, Т.І.Дмитренко.

Фізичній культурі як складовій базової культури особистості, формування професіоналізму майбутніх вчителів фізичної культури присвячено праці вчених В.К.Бальсевича, Н.М.Візітей, М.Я.Віленського, Т.М.Соловйова, Б.М.Шияна та інших.

Проблемами професійної підготовки вихователів, інструкторів з фізичного виховання дитячих навчальних закладів займалися О.Л.Богініч, Г.В.Бєлєнька, О.І.Курок, Н.М.Нацаренус, Е.Я.Степаненкова [5, 365].

Педагогічні умови підготовки фахівців до здійснення фізичного виховання дітей дошкільного віку досліджують О.М.Лебеденко, Н.В.Левінець, Ю.К.Чернишенко.

Названі вчені розглядають фізичну культуру як об'єктивну передумову та невід'ємний компонент становлення особистості, пропонують професіограми фахівця з фізичного виховання, визначають складові та рівні професіоналізму, виділяють та класифікують умови підвищення ефективності підготовки спеціаліста з фізичного виховання.

Значно менше уваги приділяється розробці питань орієнтації на формування індивідуальної фізичної культури, розвитку педагогічної майстерності, творчості майбутнього фахівця з фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Метою нашої статті є висвітлення специфічного наповнення курсу «Основи педагогічної майстерності» як одного з основних напрямків підвищення ефективності підготовки спеціалістів з фізичного виховання у ДНЗ, а також констатація умов, що забезпечують підвищення ефективності підготовки спеціалістів з фізичного виховання дітей дошкільного віку.

В ході вивчення проблем підготовки спеціалістів з фізичного виховання для ДНЗ нами було проведено анкетування, опитування, бесіди з завідувачами, методистами, вихователями дошкільних закладів, які показали, що багато вихователів дошкільних закладів відчувають особливі труднощі у формуванні фізичної культури особистості дошкільника, мають недостатні знання про особливості та проблеми фізичного виховання дітей дошкільного віку, не в достатній мірі володіють такими вміннями:

1) *дидактичними* (слабко орієнтуються в педагогічних ситуаціях, що виникають зненацька, відчувають труднощі в прогнозуванні розвитку педагогічної ситуації, плануванні, не здатні самостійно визначати і сформулювати педагогічні цілі, реалізовувати заплановане на практиці, коректувати хід вирішення педагогічної задачі; не вміють спиратися в ході навчання руховим діям на дидактичні принципи, керувати увагою групи дітей, прогнозувати наслідки своїх педагогічних впливів на дітей, формувати у дітей інтерес до фізичної культури);

2) гностичними (не володіють методикою комплексного обстеження фізичного розвитку, функціонального стану, фізичної підготовленості дитини дошкільника; не вміють аналізувати педагогічні ситуації і результати власної діяльності; грамотно користуватися навчально-методичною та науковою літературою, не вміють проводити елементарні дослідження та аналізувати їх результати, вносити корективи в методику фізичного розвитку дітей);

3) руховими (допускають помилки в показі техніки рухів, не виправляють помилки дітей у процесі виконання рухових дій);

4) конструктивними (в недостатній мірі використовують знання психолого-педагогічного, медико-біологічного циклу і спеціальних дисциплін, допускають помилки в плануванні);

5) організаторськими (гурткова робота, робота з батьками, здійснення міжпредметних зв'язків);

6) дослідницькими (вивчення досвіду колег, пропаганда власного педагогічного досвіду);

7) комунікативними (використання засобів програми з метою виховання особистісних властивостей і рис характеру; володінні технікою мовлення, комунікативними якостями мовлення та невербальними засобами спілкування; уміння грамотно спілкуватися з дітьми, колегами, батьками; вступати в контакт з людьми тощо).

Таким чином, стає очевидною необхідність удосконалення теоретичної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання дітей дошкільного віку. Для вирішення даного завдання нами було вивчено педагогічні умови, що забезпечують процес переорієнтації змісту професійно-педагогічної підготовки у сфері фізичного виховання дошкільників:

- профілізація навчальних програм, підручників, викладання;
- побудова синтетичних курсів;
- фундаменталізація навчальних дисциплін у поєднанні з практичною спеціалізацією;
- подолання предметно-дисциплінарної побудови навчального плану;
- урахування та формування мотивації діяльності студента;
- застосування сучасних технологій навчання тощо.

У межах нашого дослідження детально вивчалася умова профілізації підготовки спеціалістів у сфері фізичного виховання дошкільників.

У статті ми пропонуємо один із шляхів забезпечення даної умови – фахове наповнення курсу «Основи педагогічної майстерності», розробленого Загородньою Л.П. Дане наповнення конкретизуватиме завдання курсу та розкриє особливості і специфічні риси діяльності інструктора з фізичного виховання, вимоги до його особистості і професійної підготовки, шляхи самовдосконалення; познайомить із професіограмами фахівця з фізичного виховання дошкільників; доповнить вправи та завдання, спрямовані на розвиток педагогічних здібностей, удосконалення вмінь педагогічної техніки; познайомить зі специфікою майбутньої професійної діяльності тощо [1, 36].

Ми пропонуємо таке орієнтовне наповнення розділів курсу «Основи педагогічної майстерності».

Вступ. Мета, завдання, структура і принципи викладання курсу «Основи педагогічної майстерності» для спеціалістів з фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Філософи, письменники, педагоги минулого про важливість професії педагога в галузі фізичного виховання, вимоги до його особистості у розрізі зарубіжних та вітчизняних систем фізичного виховання дітей минулого та сьогодення (Спартанська система фізичного виховання, Афінська система фізичного виховання; Аристотель, Гіппократ, Ф. Рабле, Т.Мор, Т.Кампанелла, Я.А.Коменський, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Ф.Фур'є, Р.Оуен, М.Ломоносов, М.Пирогов, К.Ушинський, П.Лесгафт, Ю.Аркін, Д.Хухлаєва, Е.Вільчковський). Суспільна значущість професії інструктор з фізичного виховання дітей дошкільного віку, творчий характер праці. Відповідальність перед суспільством та батьками за здоров'я і фізичний розвиток дитини. Сучасні вимоги до спеціаліста з фізичного виховання дошкільників.

Розділ І. **Роль спеціаліста з фізичного виховання дошкільників у сучасному суспільстві.**

Тема 1. Сутність педагогічної діяльності фахівця з фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Поняття про систему професійної діяльності інструктора. Специфічність мети, об'єкту, засобів і результатів педагогічної діяльності фахівця з фізичного виховання.

Сучасна професіограма інструктора з фізичного виховання як якісно описова модель його діяльності. Структура професіограми: 1) загальні відомості про професію (за профілем спеціальності, за об'єктом діяльності, за видами діяльності, за посадовими обов'язками); 2) характеристика процесу і місця роботи (ДНЗ, ДНЗ спеціального призначення, ДНЗ комбінованого типу, ДНЗ сімейного типу); 3) санітарно-гігієнічні умови праці (завантаженість зорового, слухового та рухового аналізаторів, медичні протипоказання, наявність спортивного одягу, спортивного залу, спортивного інвентаря та обладнання); 4) економічні умови (заробітна плата, наявність посадової одиниці, матеріально-методичне забезпечення); 5) психолого-фізіологічні вимоги (емоційно-вольова сфера, сенсорно-перцептивна сфера, психомоторика, психотехніка, рефлексія); 6) педагогічні вимоги (професійні вміння, рівень майстерності, особистісні якості) [4, 224].

Структура кваліфікаційної характеристики фахівця з фізичного виховання: 1. Професійне призначення спеціаліста: за профілем спеціальності, за об'єктом діяльності, за видом діяльності, за посадовими обов'язками. 2. Кваліфікаційні вимоги до спеціаліста: проблеми галузі, особистісні якості, професійні вміння, рівень майстерності. 3. Атестація спеціаліста: кваліфікація спеціаліста, критерії оцінки підготовки спеціаліста.

Характеристика виробничих функцій, професійного призначення і типових задач діяльності у сфері фізичного виховання.

Педагогічна ситуація. Місце педагогічних ситуацій у професійній діяльності інструктора з фізичного виховання. Приклади педагогічних ситуацій, що можуть виникнути в процесі роботи з фізичного виховання дошкільників (на занятті з фізичної культури, під час рухливої гри, спортивної гри, виконання фізичних вправ, ранкової гімнастики, пішохідного переходу тощо). Етапи розв'язування педагогічних задач фахівцем з фізичного виховання.

Тема 2. Поняття про педагогічну майстерність спеціаліста з фізичного виховання дітей дошкільного віку як вищий рівень його професійної діяльності.

Поняття про суть педагогічної майстерності інструктора з фізичного виховання дітей дошкільного віку як запоруки досягнення високих результатів у навчанні і вихованні дітей.

Спрямованість фахівця з фізичного виховання – важлива властивість особистості. Цілі, мотиви, потреби, інтереси, ідеали, переконання, ціннісні орієнтації спеціаліста з фізичного виховання дошкільників, мотивація майбутньої діяльності.

Взаємозв'язок складових педагогічної майстерності (вирішення завдань міжпредметних зв'язків та інтеграції попередніх знань студента з психології, педагогіки, анатомії тощо для успішної реалізації в майбутній діяльності; взаємозв'язок професійних знань інструктора з фізичного виховання з педагогічними здібностями; значення та особливості використання педагогічної техніки у фізкультурно-оздоровчій діяльності). Основні принципи мотиваційного комплексу: усвідомлення обов'язку у справі фізичного виховання перед суспільством; суспільна активність спеціаліста з фізичного виховання (просвітницька та гурткова робота з фізичного виховання серед батьків; постійне прагнення до професійного самовдосконалення; установка на творчість, прагнення до спортивних досягнень та всебічний і гармонійний розвиток дошкільнят засобами фізичного виховання).

Суть гуманістичної спрямованості інструктора з фізичного виховання.

Професійні знання як основа педагогічної майстерності спеціаліста з фізичного виховання. Комплексність, науковість і особистісна забарвленість педагогічних знань в галузі фізичного виховання дітей дошкільного віку. Рівні функціонування професійних знань в галузі фізичного виховання.

Педагогічні здібності – важлива складова професійної майстерності фахівця з фізичного виховання дошкільників.

Розділ ІІ. **Педагогічна техніка спеціаліста з фізичного виховання.**

Тема 1. Поняття про педагогічну техніку інструктора з фізичного виховання, її структура.

Педагогічна техніка інструктора з фізичного виховання (вміння поєднувати вербальні та невербальні засоби спілкування під час різних форм роботи з фізичного виховання дітей дошкільного віку: для підвищення моторної щільності заняття з фізичної культури, оптимізації рухової активності; використання міміки, жестових рухів, пантоміміки, контакту очима як професійної необхідності). Характеристика складових техніки мовлення: дихання, дикція, голос, темпоритм, їх значення у фізкультурно-оздоровчій роботі з дітьми дошкільного віку (правильний вдих і видих – запорука оптимального виконання фізичних вправ; основні характеристики голосу: сила, помітність, гнучкість,

рухливість, діапазон, мелодика, тембр, чіткість дикції – важливі ознаки оптимізації загальної і моторної щільності занять з фізичної культури).

Способи і прийоми психофізичної саморегуляції спеціаліста з фізичного виховання (бібліотерапія, музикотерапія, працетерапія, ігротерапія, аутотренінг). Використання прийомів психофізичної саморегуляції інструктора з фізичного виховання.

Розділ III. **Майстерність педагогічного спілкування.**

Тема 1. Педагогічне спілкування спеціаліста з фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Педагогічне спілкування як інформаційний процес - важливий професійний інструмент діяльності інструктора з фізичного виховання в ДНЗ. Вплив педагогічного спілкування на характер взаємодії вихователя і вихованців у процесі форм роботи з фізичного виховання. Використання основних функцій педагогічного спілкування (пізнавальної, інформаційної, організаційної, інтегративно-компенсаторної тощо) у фізкультурно-оздоровчій роботі з дітьми дошкільного віку.

Етапи педагогічного спілкування, врахування їх особливостей у ході занять з фізичної культури.

Характеристика стилів керівництва – авторитарного, демократичного і ліберального. Сутність стосунків вихователя з дітьми під час фізкультурних занять, ранкової гімнастики, рухливої гри, пішохідного переходу тощо. Вибір найоптимальнішого стилю керівництва залежно від віку, індивідуально-типологічних особливостей, завдань фізичного виховання. Типи відносин педагога і дитячого колективу в ході фізкультурно-оздоровчої роботи та їх вплив на ефективність навчально-виховного процесу з фізичного виховання в ДНЗ.

Стилі педагогічного спілкування. Вплив стилю спілкування в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності на формування особистості дитини-дошкільника.

Умови ефективного педагогічного спілкування на заняттях з фізичного виховання: 1) врахування рухового досвіду, вікових та індивідуальних особливостей партнера по спілкуванню (дитини, батьків, колег); 2) уміння помічати, правильно розуміти невербальні сигнали співрозмовника (особливо зовнішні, мімічні, пантомімічні ознаки перевтоми дитини), вміння спеціаліста з фізичного виховання користуватися ними; 3) наявність комунікативних якостей мовлення – правильності, виразності, ясності, точності, стислості, доцільності та їх грамотне використання в ході фізкультурно-оздоровчої роботи; 4) доцільне поєднання вербальних і невербальних засобів спілкування, дотримання їх конгруентності у процесі заняття з фізичного виховання (залежно від типу заняття, від виду заняття, від місця тієї чи іншої форми роботи з фізичного виховання в режимі дня); 5) врахування емоційного стану співрозмовника, обставин, в яких відбувається спілкування.

Розділ IV. **Взаємозв'язок педагогічної і театральної діяльності.**

Тема 1. Застосування елементів театральної педагогіки у професійній діяльності спеціаліста з фізичного виховання дітей-дошкільників.

Поняття про навчально-виховний процес з фізичної культури як творчість вихователя. Швидкість реакції - важлива особистісна професійна властивість спеціаліста з фізичного виховання (страхування дітей під час виконання складних фізичних вправ). Здатність до експромтів - запорука успішного вирішення педагогічних ситуацій (запобігання швидкій втомі і перевтомі дітей у ході фізкультурно-оздоровчої діяльності).

Тема 2. Артистичні вміння вихователя з фізичного виховання в ДНЗ – складова його педагогічної техніки.

Характеристика артистичних умінь. Пластико-мімічна виразність педагога у фізкультурно-оздоровчій діяльності (передача образів героїв рухливих ігор: характерне пересування ведмедя, зайців, горобчиків, жабок; відтворення образів тварин і комах під час ранкової та гігієнічної гімнастики, сюжетно-ігрових занять з фізичного виховання, вправ ігрового характеру фізкультхвилинок, фізкультпауз).

Реалізація спеціальних та артистичних умінь вихователя під час організації і проведення занять з фізичного виховання, рухливих ігор, спортивних ігор, гімнастики, дитячого туризму, днів здоров'я, спортивних свят, індивідуальної роботи з дітьми в ДНЗ. Смислове навантаження, яке несуть поза, рухи, жести, погляд, розміщення щодо вихованців під час пояснення виконання рухів, показу рухів, пояснення правил гри, закріплення правил гри, показу ігрової дії з молодшими дошкільниками, елементів техніки спортивної гри, вправи. Артистизм вихователя на занятті з фізичної культури (особливо сюжетному з дітьми молодшого дошкільного віку), в ході рухливої гри (особливо з дітьми молодшого дошкільного віку), в ході індивідуальної роботи з дітьми та гурткової роботи з дітьми та батьками. Майстерність та артистизм педагога в організації рухливих ігор, спортивних свят та

розваг. Роль інтонації в розкритті характеру образу головних героїв рухливої гри як запорука досягнення оптимального результату гри. Розвинені артистичні вміння вихователя – запорука успішного проведення спортивних свят та розваг в ДНЗ.

Необхідність розвитку артистичних умінь у майбутніх спеціалістів з фізичного виховання. Залежність розвитку артистичних умінь дітей від рівня розвитку артистизму педагога. Створення умов у дитячому садку для розвитку артистичних умінь дітей у ході фізкультурно-оздоровчої роботи.

Розділ V. **Майстерність вихователя в організації навчально-виховного процесу з фізичного виховання в дошкільному закладі.**

Тема 1. Майстерність педагогічної взаємодії вихователя з дітьми в ході організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в дошкільному закладі.

Творчість і професіоналізм спеціаліста з фізичного виховання в організації навчально-виховної діяльності дошкільників в галузі фізичного виховання у відповідності до існуючих програм навчання та виховання в ДНЗ.

Основні риси навчальної програми з розділу фізичного виховання.

Майстерність вихователя у виборі форм навчальної діяльності та місця їх у режимі дня в залежності від віку, рівня розвитку, рухового досвіду вихованців, умов дошкільного закладу для проведення фізкультурно-оздоровчих заходів.

Творчі підходи до реалізації завдань всебічного розвитку дитини засобами фізичного виховання.

Майстерність організації форм роботи з фізичного виховання, вибір ефективних прийомів керівництва ними. Оптимальний підбір рухливих та спортивних ігор протягом дня. Збагачення ігрового досвіду дошкільника, вплив на його психофізичний розвиток.

Створення умов для успішного протікання самостійної рухової діяльності в дошкільному закладі.

Вияв дітей схильних до занять спортом і робота з ними. Особливості роботи з батьками дітей з питань фізичного виховання. Особливості роботи з хворими дітьми та дітьми з відставанням у фізичному розвитку.

Специфіка застосування методів педагогічного впливу в навчально-виховному процесі (бесіда, переконання, навіювання, вимога, перспектива, оцінка, заохочення, покарання). Умови ефективного застосування педагогічного впливу у фізкультурно-оздоровчій роботі з дітьми дошкільного віку.

Тема 2. Професійна етика спеціаліста з фізичного виховання дошкільного закладу.

Взаємини між інструктором з фізичного виховання і батьками вихованців як етичний аспект професійної діяльності в галузі фізичного виховання. Майстерність вихователя у побудові педагогічно-доцільного спілкування з батьками з питань фізичного виховання. Єдність цілей і завдань навчання й виховання, зокрема фізичного, вирішення проблем фізичного виховання дітей дошкільного віку – об'єктивна потреба співробітництва вихователів і батьків.

Типові суперечності і труднощі у взаєминах між вихователем і батьками вихованців з питань фізичного виховання. Характеристика основних груп «важких» батьків, методи роботи з ними.

Основи педагогічного співробітництва вихователів і батьків з питань фізичного виховання. Конфлікти з питань фізичного виховання в роботі вихователя з дітьми, батьками, іншими вихователями, адміністрацією. Способи і методи вирішення конфліктних ситуацій з питань фізичного виховання. Соціально-психологічний клімат педагогічного колективу – важлива умова ефективності праці вихователя в галузі фізичного виховання.

Розділ VI. **Інтерактивні технології навчання у вищій школі.**

Тема 1. Інтерактивні методи навчання майбутніх спеціалістів з фізичного виховання у вищій школі.

Ідеї та принципи андрагогіки як моделі навчання дорослих і конструктивізму. Активні форми навчання у вищій школі.

Характеристика інтерактивних методів навчання: обговорення проблем фізичного виховання дошкільників у малих групах, перегляд відеозаписів форм роботи з фізичного виховання, ведення щоденника спостереження за моделюванням одногрупниками педагогічних ситуацій з фізичного виховання, спостереження за дітьми; рольова гра; групове дослідження; моделювання педагогічних ситуацій, які виникають у процесі роботи з фізичного виховання, кооперативне вирішення проблеми, дискусійні методи вивчення реальних ситуацій, робота в парах тощо.

Самостійна активна пошукова діяльність студента в галузі фізичного виховання дошкільників, переваги активних форм навчання у вищій школі над традиційними.

Приклади застосування студентами інтерактивних методів під час проходження педагогічної практики та моделювання майбутньої професійної діяльності.

Вплив інтерактивних методів навчання у вищій школі на процес формування творчої особистості майбутнього спеціаліста з фізичного виховання в дошкільному закладі.

Розділ VII. Організація процесу самовиховання майбутнього фахівця.

Тема 1. Самовиховання спеціаліста з фізичного виховання дошкільного закладу.

Самовиховання – умова формування гармонійної особистості. Особистісне і професійне самовиховання педагога. Визначення професійного самовиховання, обґрунтування його необхідності під час навчання у вищій школі і протягом трудової діяльності. Мотивація – провідний компонент самовиховання. Структура самовиховання. Характеристика засобів самовиховання. Форми самовиховання. Методи самовиховання. Самопізнання і самооцінка – провідні методи самовиховання майбутнього спеціаліста з фізичного виховання. Самокритика, самопрограмування, самовплив, самопримус – важливі методи самовиховання.

Роль самовиховання в процесі оволодіння педагогічною майстерністю майбутнього спеціаліста з фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Передбачаємо, що специфічне наповнення тематичного курсу «Основи педагогічної майстерності» є важливою складовою підготовки кваліфікованого фахівця, якому притаманні індивідуальний стиль, професійна неповторність, індивідуальний професійний досвід та світогляд, педагогічне мислення, професійно-педагогічні здібності, психофізичні якості спеціаліста з фізичного виховання.

Подальші дослідження з даного питання будуть полягати в апробації і коректуванні пропонованої програми.

Література

1. Основи педагогічної майстерності /Укл. Л.П.Загородня. – Глухів, 2000. – 36 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти //Дошкільне виховання. – 1999. - № 1.
3. Вільчковський Е.С., Курок О.І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. – Суми: Університетська книга. – 2004. – 427 с.
4. Профессиограммы и профессиокарты основных профессий. – Кн. 2 /Под ред. В.В.Ерасова. – К., 1995. – 224 с.
5. Степаненкова Э.Я. Теорія и методика физического воспитания и развития ребёнка. – М.:ACADEMIA, 2001. – 365 с.

Резюме

Статья раскрывает наполнение содержания курса «Основы педагогического мастерства» для студентов факультета дошкольного воспитания со специализацией инструктор по физическому воспитанию. Основное внимание уделяется материалу, который отображает специфику работы инструктора по физическому воспитанию. Особое место отводится интерактивным технологиям обучения. Выделены условия успешной подготовки специалистов данного профиля.

Ключевые слова: профессиограмма, педагогическое мастерство, педагогическая техника, интерактивные методы обучения, педагогические условия подготовки физическому по физическому воспитанию.

Summary

The contents of the subject «The Basis of Pedagogical Skill» for the preschool faculty students (specialty: Physical. Training instructor) is presented in the article. Much attention is paid to the specific character of the Physical Training instructor's of teaching is considered to be one of the main and effective ways of future specialists training. The article stresses on the importance of future specialist's conditions.

Key words: professiogram, pedagogical skilled. Pedagogical technology, interactive, methods of teaching, the conditions of Physical Training specialist's training.

УДК 378 **О.В. Матвієнко**

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСОБИСТІСНИХ ЗНАЧЕНЬ ДИТИНИ

Аналізується суть педагогічного спілкування як особлива форма суспільно-комунікативної діяльності. Проаналізовано внутрішні психологічні характеристики вербального спілкування. Розглянута проблема утворення значень (понять) в індивідуальній свідомості.

Ключові слова: педагогічне спілкування, комунікативна культура, комунікативна діяльність, індивідуальна свідомість, система особистісного значення, смислове утворення.

Проблема виховання людини взагалі і виховання культури спілкування, зокрема, є однією із значимих на даному етапі розвитку системи освіти України. Виховання сьогодні може і повинно бути зрозуміле не як "односпрямована передача досвіду від старшого покоління до молодшого", як "взаємодія, співробітництво дітей і дорослих у сфері їхнього спільного буття". Саме в такій взаємодії формується загальна культура людини, культура спілкування.

Говорячи про культуру спілкування, відзначимо, що самій проблемі спілкування, як відомо, присвячено багато робіт (С.Л. Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, О.О.Бодалев, І.О.Зимова, В.О.Кан-Калик, В.А.Лабунская, І.М.Юсупов, В.Д.Парыгин, Я.Яноушек тощо). Для нашого дослідження вихідним визначенням спілкування є положення І.О.Зимової [3] про те, що "спілкування являє собою форму суспільно-комунікативної діяльності, де, "вербальне спілкування" є специфічно людською формою взаємодії членів спільності". Мовне або вербальне спілкування реалізується мовною діяльністю, що є "активною, цілеспрямованою, опосередкованою язиковою системою і ситуацією спілкування, що обумовлюється, процес передачі або прийому повідомлення". Предметом мовної діяльності є думка, а її внутрішнім мотивом - опредмечена в думці комунікативно-пізнавальна потреба. До основних видів мовної діяльності відносяться говоріння, слухання, читання і письмо. Саме ці види розглядаються як основні види взаємодії людей у процесі вербального спілкування.

Спілкування супроводжує виробничо-трудову й навчально-пізнавальну діяльність, характеризує стиль керування і ділових відносин, відбувається в родині і вихованні дітей, у дружбі, любові, у поведінці в громадських місцях і в організації дозвілля. Рівень життєдіяльності людини в кожній з цих сфер життя залежить від культури спілкування.

Зараз багато пишуть і говорять про так звану "кризу спілкування", що збільшується "некомунікабельність" людей. Зміна матеріальних умов життя, умов освіти, швидке поширення комп'ютерної мережі у всіх сферах і інших технічних засобах масової комунікації, розширення «дистантного спілкування» - усе це сприяє зміні форм спілкування, їхньої глибини і діапазону, порушують питання про необхідність цілеспрямованого виховання комунікативної культури людини, культури її мовної поведінки.

Культура визначається як: а) спосіб життєдіяльності людини, б) історично визначений рівень розвитку суспільства, сил і здібностей людини, ступінь суспільного, розумового і морального розвитку, властива кому-небудь. Частиною загальної культури людини є культура мовної поведінки. Культура мовної поведінки визначається як загальними нормами культури спілкування, так і конкретною соціальною роллю людини.

Аналізуючи культуру мовної поведінки, І.О.Зимова [3] виділяє п'ять основних компонентів:

- культура мови як способу формування і формулювання думки;
- культура мовного етикету як стійких загальноприйнятих норм спілкування;
- культура мови як засобів вираження думки;
- соматична культура - культура міміки, жестів і т.д.;
- культура мислення.

Характеризуючи мовне, вербальне спілкування, І.О. Зимова [3] виділяє дві його важливі внутрішні психологічні характеристики. В якості першої виступає *"репрезентативність"* вербального спілкування. Автор постулює «соціальну й індивідуально-особистісну репрезентативність у самих процесах мовної діяльності».

Соціально-суспільна репрезентативність обумовлюється тим, що спілкування завжди має зміст, здійснюється у визначених видах суспільної діяльності і відносинах. Одночасно з цим спілкування відбиває індивідуально-особистісні особливості тих, хто спілкується, їхню професію, культурний рівень, вік, стать тощо і виражає їхні інтереси, потреби, смаки, похилості. Аналіз процесу спілкування і його продукту - тексту - дозволяє розкривати ті соціальні відносини, у які включені люди, що реалізують це спілкування, і їхні особистісні особливості.

Друга важлива внутрішня характеристика спілкування, за І.О.Зимовою - його поліінформативність. «Вона полягає в тому, що передане в процесі вербального спілкування мовне повідомлення має складний комунікативно-предметний зміст, що представляє собою єдність власне смислового, виразного і спонукального планів висловлення».

Психологічна теорія особистості, що знаходиться в постійному розвитку, поповнюється спробами виділити такі особистісні структури, що з найбільшою повнотою, цілісно репрезентували б особистість. Однією з таких спроб є звертання до поняття «особистісне значення».

Це поняття стало центральним у дослідженнях великої групи психологів. Вони пропонують відштовхуватися від терміна «особистісне значення» і ввести поняття «смислове утворення». Для позначення базової одиниці, «ядра» особистості нами вводиться термін «смислове утворення», центром якого є зв'язана система особистісного значення.

Аналізуючи історію проблеми змісту в психології особистості, О.М.Леонтьєв констатує той факт, що в багатьох зарубіжних психологічних теоріях одним з центральних пояснювальних понять виступає поняття «зміст», але в той же час якої-небудь погодженості в розумінні самого поняття не виявляється [5].

Аналізуючи підхід О.М.Леонтьєва до цієї проблеми, можна виділити те загальне, що поєднує всі підходи до змісту.

1. «Пошук» значення, «рішення задачі на значення є потребою».
2. Особистісні зміни відбивають реальні життєві відносини суб'єкта зі світом.
3. Утворення особистісних значень (понять) відбувається через сприйняття діяльності і ситуації (світу), у яких вона відбувається, тобто вони - результат життєдіяльності людини.
4. Особистісні значення (поняття) є регулятором поведінки.
5. Значення передаються, інакше соціальна взаємодія була б неможливою.

У вітчизняній психології в розумінні значення є деякі відмінності від наведеного вище, але вони не носять принципового характеру.

Для детального розуміння зв'язків між поняттям «смислове або понятійне утворення особистості» і «вплив» необхідно звернутися до теоретичної спадщини Л.С.Виготського [2] й О.М.Леонтьєва [4].

Досліджуючи структуру свідомості і загальну теорію дитячого розвитку, Л.С.Виготський дійшов висновку, що становлення особистості пов'язане зі зміною функціонування понять, «… на основі переходу до мислення в поняттях закладаються в дитини основи особистості» [2]. Поняття - один з основних засобів систематизації і пізнання світу. Понятійна структура свідомості є складнопобудованою системою понять різного рівня спільності. Взаємоперехід і взаємозв'язок понять у цій системі обумовлені взаємопереходами і взаємозв'язком явищ дійсності, що відбиваються в поняттях. Кожне нове поняття займає в системі вже існуючих визначене місце, оскільки явище дійсності, що воно відбиває, пов'язано з усіма іншими явищами. Але в той же час система понять людини не залежить винятково від явищ дійсності. Як відзначає Л.С.Виготський, зміст поняття розвивається. Воно ніколи не буває повним і, вкінець, упирається в розуміння світу (сформована система понять) і внутрішня будова особистості [2]. Ця залежність змісту поняття від внутрішньої будови особистості зв'язана з тим, що поняття, по Л.С.Виготському, є сукупність актів судження, апперцепції, тлумачення, знання, іншими словами, це сукупність актів особистісних утворень [2].

Таким чином, можна сказати, що у змісті понять і тій системі, що вони утворюють, виявляється особистість.

Із ще більшою визначеністю це виражено в працях О.М.Леонтьєва. Свідомість дитини породжується суспільством, вона виробляється [4]. На думку О.М.Леонтьєва відбувається це певним шляхом. Дитина вступає у відносини зі світом не безпосередньо, через іншу особистість. Опановуючи властивостями предметного світу, його зв'язками і відносинами в діяльності, в умовах спілкування з іншими людьми, він одночасно опановує і значеннями чи поняттями, що є результатом сукупної діяльності практики. У значеннях представлена перетворена і згорнута в матерії мови ідеальна форма існування предметного світу, властивостей, зв'язків і відносин.

Стаючи надбанням суб'єкта, значення вступають у відносини з мотивами, в результаті чого вони здобувають нову системну якість - особистісний зміст. Тим самим, О.М. Леонтьєв розкрив подвійне життя значень або понять в індивідуальній свідомості. З одного боку, значення переломлюють (з тим чи іншим ступенем повноти) для індивіда об'єкти незалежно від їхнього відношення до його мотивів (об'єктивно, як явище суспільної свідомості), але з іншого боку, значення здобувають у залежності від мотивів діяльності того чи іншого значення, тобто це «значення змісту» [5]. При цьому О.М.Леонтьєв підкреслював, що в системі свідомості суб'єкта, значення взагалі не

існують інакше, як реалізуючи той чи інший зміст. Становлення зв'язної системи особистісних змістів понять або значень і є, за визначенням О.М.Леонтьєва, становлення особистості [4]. У міру розширення зв'язків людини зі світом змінюється система його понять, вона розвивається. Відбуваються внутрішні рухи системи індивідуальної свідомості, що відбивають особливості індивідуального життя людини, конкретні зовнішні умови її протікання. Втілення змісту в значеннях або поняттях - це, за Леонтьєвим, глибоко інтимний аж ніяк не автоматичний і одночасний процес, який відбувається у всій своїй повноті в практиці виховання. Важливо відзначити наступні позиції в роботах Л.С.Виготського [2] й О.М.Леонтьєва [5]. Дитина не виробляє значення або поняття, вона засвоює «готові» значення (поняття), і процес цей відбувається в діяльності, в умовах спілкування з оточуючими людьми. Це означає, що передаються дитині не розкриті сукупною суспільною практикою значення (поняття), оскільки їхнє буття можливе тільки в системі суспільних відносин, у суспільній свідомості. У свідомості суб'єкта значення мають особистісні зміни. Іншими словами, передані значення не «надіндивідуальні», усі вони в тому чи іншому ступені «відзначені» особистісними змістами взаємодіючого з дитиною суб'єкта. Вони несуть у собі частину зв'язної системи особистісних смислів.

У взаємодії і спілкуванні з дитиною з тим чи іншим успіхом відбувається «передача значення» (змісту, поняття) від дорослого до дитини. При цьому індивід не просто «стоїть» перед деякою «вітриною» спочиваючих на ній значень (понять), з яких він може вибирати. Цей процес детермінується особливостями, які складаються з навколишніх особистих відношень, життєвих ситуацій і спілкувань. Іншими словами, взаємодіючи з безліччю дорослих, дитина «приймає» тільки частину впливів; прийнятий вплив є не що інше як поняття, чи зміна зв'язків між поняттями, чи зміна особистісних змістів.

Підводячи підсумки, можна зробити висновок, що передача суспільно-історичного досвіду, це передача значень (понять). Місце їхнього існування - суспільна свідомість. Але людина взаємодіє не із суспільною свідомістю, а з окремою особистістю, як елементом цієї свідомості, тобто канал передачі соціального досвіду особистості. А це може означати тільки те, що людина отримує не просто суспільне значення, а особистісні значення. Значення в індивідуальній свідомості (у випадку коли предмет є об'єктом свідомості) - це знання, тобто сукупність цілеспрямованих властивостей і характеристик предмета. Особистісне значення (у випадку коли предмет включений у діяльність) - це те ж саме значення, «навантажене» відношенням до предмета (значення набуває «упередженість»), тобто властивості і характеристики предмета втрачають цілеспрямованість і здобувають ієрархію.

Але відображення в індивідуальній свідомості об'єктивного світу в значеннях втілено в слові і носієм значень є слово. Тому, щоб довідатися, який у свідомості індивіда зміст того чи іншого значення, необхідно виявити, які реально існуючі зв'язки і відносини відбиті свідомістю. Для цього досить виявити зв'язки і відносини слів, що втілюють це значення.

Так, О.М.Леонтьєв вважає формою існування значень в індивідуальній свідомості систему співвідношення і протиставлення слів у процесі їхнього вживання в діяльності [4]. Близьку позицію в розумінні значення як системи антонімічних протиставлень займає й А.А. Брудний. В.Ф.Петренко вважає, що рівень розвитку значення можна охарактеризувати через форми відносин, в які воно входить з іншими значеннями. Повнота ж змісту значення буде залежати від кількості розкритих відносин даного значення з іншими по кожному з типів відносин. При цьому причинно-наслідкові відносини він вважає найбільш важливими, хоча і не в єдиній формі відносин між поняттями.

Детально і докладно зв'язок свідомості і мови розглянуто в дослідженні О.Р.Лурія. «Значення» він розуміє як стійку систему узагальнень, що стоять за словом. Ця система для кожного індивіда може мати різну глибину, різну узагальненість, різну широту охоплення предметів, які він позначає, але вона обов'язково зберігає визначений набір зв'язків. Надаючи значенню індивідуальне особистісне значення, суб'єкт із системи зв'язків предмета виділяє ті зв'язки, які мають відношення до даного моменту і ситуації [6].

Розгляд психологічного змісту процесу спілкування і його основних характеристик свідчить про його багатогранність і складність. Відповідно, складність і багатогранність представляє і культура спілкування. От чому так важливо навчати культурі спілкування, культурі мовної поведінки майбутніх вчителів. Відзначимо ще раз, що культура спілкування є складовою морального виховання людини, показником її загальної культури.

Комунікативна культура визначає принципи поведінки, вона відбиває систему цінностей, ідеали, норми. Отже, культура спілкування або комунікативна культура допомагає організації спілкування для встановлення контактів, їхньому розвиткові, узгодженню, налагодженню і

коректуванню для вираження своєї особистості у творчій діяльності (художньої, конструктивної, музичної, артистичної, літературної і т.д.)

У контексті проблем виховання, відзначимо, що комунікативна культура пронизує всю педагогічну діяльність, тому що жодна з функцій педагога, жоден з видів його діяльності, не може здійснюватися поза педагогічним спілкуванням. Таким чином, для успішного професійно-педагогічного спілкування педагогові необхідно активно працювати над собою, збільшувати й ускладнювати свій особистий досвід спілкування з учнями. Діяльність викладача вимагає високого рівня фізичної, психічної і соціальної культури, а також високого рівня комунікативної культури в силу чого необхідно насамперед удосконалювати себе.

Література

1. Бодалев А.А. Межличностное восприятие. Личность и общество. – М., 1983.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996.
3. Зимняя И.А Педагогическая психология. – М., 2002.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1977.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-ух т. – Т. 2. – М., 1983.
6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973.
7. Петровская Л.А. Психология познания педагогом личности учащегося. – М., 1990.
8. Семиченко В.А. Психология общения.

Резюме

Анализируется смысл педагогического общения как своеобразная форма общественно-коммуникативной деятельности. Проанализированы внутренние психологические характеристики вербального общения. Рассматривается проблема образования значений (понятий) в индивидуальном значении.

Ключевые слова: педагогическое общение, коммуникативная культура, коммуникативная деятельность, индивидуальное сознание, система личностных смыслов, смысловое образование.

Summary

The essence of pedagogical association as a special form of social and communicative activity is being analyzed. Internal psychological characteristics of verbal association are determined. The problem of association of significances (conceptions) in individual perception was examined.

Key words: pedagogical association, communicative culture, communicative activity, individual perception, system of personal significance, notional formation.

УДК 37. 036: 792

Л.В. Сєрих

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття розкриває шляхи формування естетичної культури молодших школярів у процесі театралізованої діяльності. Розглядаються риси, які сприяють розвитку творчих здібностей молодших школярів та характеризують особистість у різноманітних формах театралізованої діяльності.

Ключові слова: естетична культура, театральна культура, театралізована діяльність.

Значний внесок у розробку питань формування естетичної культури школярів здійснили українські вчені В.О.Кудін, Г.І.Кутузова, Н.Є.Миропольська, О.П.Рудницька та інші. Але потреба в широкому впровадженні активних форм і методів естетичного виховання в сучасних умовах реформування, профілізації освіти залишається надзвичайно гострою.

Сьогодні найголовніший обов'язок нашої школи – створювати всі умови для найповнішого виявлення особистих здібностей учнів, розвивати в них почуття і розуміння прекрасного, виховувати любов до праці, підвищувати загальнокультурний рівень школярів – формувати естетичну культуру учнів.

Формування естетичної культури особистості у процесі театралізованої діяльності відбувається при:

- створенні умов для розвитку творчої активності дітей у театралізованій діяльності (заохоченні виконавської творчості, розвитку здібності вільно триматися під час виступу, спонуканні до імпровізації засобами міміки, виразних рухів, інтонацій тощо);
- залученні дітей до театральної культури (ознайомленні з театром, театральними жанрами, з різноманітними видами лялькових театрів);
- забезпеченні взаємозв'язку театралізованої з іншими видами діяльності в єдиному педагогічному процесі.

Зміст роботи з театрального мистецтва передбачає подальший розвиток знань, умінь та навичок, отриманих школярами на уроках читання, навчання грамоти, мови, розвитку мовлення, образотворчого мистецтва, музики, інших предметів.

В.С.Мухіна підкреслює: "Шестирічна дитина у своїй уяві може створювати найрізноманітніші ситуації, в яких вона виявляє себе у найчудовіших своїх проявах. Формуючись у грі, уява переходить і в інші різновиди діяльності. Причому деякі діти зорієнтовані на відтворення реальної дійсності, інші — на створення фантастичних образів та ситуацій" [1,18].

Беручи участь у театралізованій діяльності, діти знайомляться з навколишнім середовищем в усій його різноманітності через образи, фарби, звуки. Правильно поставлені запитання спонукають учнів думати, аналізувати, узагальнювати, робити висновки. У роботі над виразністю реплік персонажів, особистих висловлювань помітно активізується словник учня, вдосконалюється звукова культура мовлення. Роль, яку виконує дитина, вимагає від неї ясної, чіткої вимови.

Для цього найкраще організувати театралізовану діяльність, обрати напрямки, форми і методи роботи, раціонально використовувати кадровий потенціал. Це зумовлює реалізацію різноманітних форм спілкування з дітьми, сприяє індивідуальному підходу до кожного учня, нетрадиційним шляхам взаємодії з сім'єю, що забезпечує цілісність педагогічного процесу і форм його реалізації.

Бажана участь учнів у всіх формах театралізованої діяльності, у невеликих підгрупах, що дозволяє педагогу індивідуально працювати з вихованцями. Це досить важливо: сумісна творча діяльність дітей і застосовування індивідуального підходу. Кожна група формується по-різному, залежно від змісту занять.

У молодшому шкільному віці найдоцільніше така форма роботи, як гра-драматизація в позакласній та гуртковій роботі, читання у ролях на уроці. Читання у ролях проводиться після того, як твір був прочитаний і проаналізований у класі, допомагає учням зрозуміти глибше ідею, зміст твору, уявити образи прочитаного, готує до виразного читання твору в цілому.

Читання в ролях доцільно супроводжувати елементами фізичної дії (поворот голови, рухи корпусом, жести, кроки у бік партнера чи від нього тощо). Кожна дія має бути природною, наслідувати логіці поведінки персонажа.

Ігри-драматизації (невеличкі етюди, сценки, в яких імпровізація має первинне значення) у початковій школі носять цілеспрямований характер. Завдяки розвитку інтересів і можливостей учнів 3-4 класу доцільно виховувати більш естетичне свідоме ставлення їх до дійсності та творів мистецтва.

Учні молодших класів яскравіше цікавляться окремими видами мистецтва, виразніше проявляють театральні здібності. У цьому віці діти можуть пред'являти більші вимоги до якості художньої діяльності.

У 3-4^{x} класах учителі розпочинають роботу над невеличкими спектаклями, поєднуючи цю роботу з навчальними заняттями (практичне ознайомлення дітей з сценічними діями згідно програм).

Виконавці повинні розуміти для чого, з якою метою персонажі говорять ті чи інші слова, чому і для чого виконують кожний крок на сцені. У роботі над п'єсою, інсценізацією більш чітко простежується необхідність спілкування, взаємодії. У зв'язку з цим учні у більшій мірі осмислюють значення колективних зусиль.

Розігруючи ті чи інші ситуації, життєві чи вигадані, діти вчаться ставити себе на місце героїв, у неочікувані умови і природно реагувати на них, в залежності від власних характерів та світосприймання. Матеріал, який використовує актор, створюючи художні образи, - це, по-перше, його особлива природа, він сам і внутрішньо, і зовнішньо. Цю природу треба вдосконалювати, вчитися володіти нею, щоб добитися значних успіхів [2,32].

Важливим засобом формування естетичної культури особистості в процесі театралізованої діяльності, витоками індивідуальних знань і соціального досвіду є середовище, в якому вона знаходиться. При цьому предметно – просторове середовище повинно не тільки забезпечувати

сумісну театралізовану діяльність дітей, але й бути основою самостійної творчості кожної дитини, своєрідною формою його самоосвіти. Тому при проектуванні предметно – просторового середовища, що забезпечує театралізовану діяльність дітей, необхідно враховувати:

- індивідуальні соціально – психологічні особливості дитини;
- особливості її емоційно – особистісного розвитку;
- індивідуальні інтереси, нахили, потреби;
- допитливість, дослідницький інтерес, творчі здібності;
- вікові та статеві особливості.

У театралізованих заняттях активну участь можуть брати батьки учнів, дорослі. Це дозволяє подолати психологічний бар'єр, штучну ізоляцію дітей різного віку, можливість спілкування один з одним і з дорослими.

Така організація театральної діяльності дозволяє створити умови для набуття учнями знань, умінь і навичок, розвитку здібностей і творчості, дозволяє контактувати з учнями інших класів та дорослими. Розширення кола спілкування дозволяє створити повноцінне середовище розвитку, кожній дитині - знайти своє особливе місце та одночасно стати повноцінним членом суспільства, сприяє самореалізації кожного та взаємозбагаченню всіх: дорослі та діти стають рівноправними партнерами у взаємодії.

Театралізована діяльність дозволяє дитині вирішувати проблемні ситуації опосередковано – від особи якогось персонажа. Це допомагає подолати сором'язливість, пов'язану з труднощами у спілкуванні, невпевненістю в собі.

Можливості збагачення школярів у театралізованій діяльності широкі, а це важлива умова для формування і розвитку у школярів естетичного сприймання та оціночного ставлення до мистецтва.

Театралізована діяльність є невичерпним джерелом розвитку почуттів, хвилювань та емоційних відкриттів дитини, залучає його до духовного збагачення.

Література

1. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе: Книга для учителя. — М., 1990. — 175 с.
2. Режиссёр работает в школе: теоретические и методические проблемы: сб. научн. тр. / НИИ художественного воспитания; Ред. кол. Е.К. Чухман /отв. ред./ и др. – М., 1991. – 130с.

Резюме

В статье раскрыты основные пути формирования эстетической культуры детей младшего школьного возраста в процессе театральной деятельности. Рассматриваются виды театральной деятельности, пути развития творческих способностей младших школьников. Сформулированы некоторые аспекты творческого развития личности на основе синтеза искусств.

Ключевые слова: эстетическая культура, театральная культура, театральная деятельность.

Summary

In the article the ways of forming of aesthetic culture of children of junior school age in the process of theatrical activity are exposed. In the article the types of theatrical activity, way of development of creative capabilities of junior schoolboys are examined. Some aspects of creative development of personality on the basis of synthesis of arts are formulated.

Key words: aesthetical culture, theatre culture theatrical activity

УДК 372: 808 **Л.В.Скуратівський**

МОЖЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлюються питання індивідуалізації навчання, можливості реалізації особистісно зорієнтованого мовленнєвого розвитку учнів, а також формування їхньої соціокультурної компетенції. Пропонуються ефективні методи і прийоми роботи з учнями на основі

використання сучасних освітніх технологій. Особлива увага спрямована на такі форми навчання як диспут, робота в парах, само- і взаємооцінювання, інсценізація, рольові ігри, ессе.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, особистісно зорієнтоване навчання, сучасні освітні технології, гуманізація навчання, критерії мовного розвитку школярів, соціокультурна компетенція, педагогіка співробітництва, диспут, рольові ігри, ессе.

Визначальною стратегією реалізації особистісно зорієнтованого розвитку мовлення учнів є цілеспрямована передача вчителем учням досвіду мовленнєвого саморозвитку під час навчання української мови шляхом формування відповідної потреби і готовності кожного з них до цього упродовж всього життя. Найсприятливішим періодом для здійснення цієї стратегії є основна школа, коли, з одного боку, у підлітків пробуджується схильність до самостійності, самовираження і самопізнання, а з другого, у цей період вивчаються основи шкільного систематичного курсу української мови, націленого на різнобічний мовленнєвий розвиток.

Для досягнення означеної мети слід розв'язати кілька основних завдань: 1) підтримувати в учнів інтерес до дослідження власного внутрішнього світу і розвивати потребу до перманентного мовленнєвого самовдосконалення; 2) ознайомити учнів з основними показниками і рівнями мовленнєвого розвитку, спираючись на які учні могли б здійснювати самоконтроль мовленнєвого самовдосконалення; 3) послідовно реалізувати методику різнобічного поетапного диференційованого та індивідуалізованого керівництва розвитком мовлення школярів, створювати необхідні умови для мовленнєвого саморозвитку.

Розв'язання першого завдання під час навчання мови пов'язане з ненав'язливим, але послідовним розвитком головної ідеї, що сприятиме виробленню потреби у самовдосконаленні власного мовлення, суть якої полягає в тому, що мовлення є найбільш виразним інтегративним показником ступеня розвитку особистості, головним інструментом самовираження, універсальним знаряддям діяльності її в суспільстві. Зважаючи на те, що розвиток особистих здібностей є найважливішим завданням життєтворчості кожної людини, розвиток мовлення, з допомогою якого у переважній більшості випадків ці здібності виявляються і розвиваються, також має стати пріоритетним у процесі життєдіяльності. Ця ідея у різних варіантах і з різним ступенем конкретизації функціонального розмаїття мовлення має бути донесена до кожного учня і поступово прийнята ним.

Паралельно виконується і друге завдання для розв'язання означеної в заголовку проблеми під час визначення актуального рівня розвитку мовлення кожного учня, тобто з'ясування мовленнєвого "портрета" особистості, який дасть змогу виявити сильні і слабкі сторони цієї інтегральної особистісної характеристики і намітити стратегію подальшого її вдосконалення. Робити такий зріз доцільно на початку вивчення курсу кожного класу — упродовж повторення й узагальнення вивченого.

Основні критерії мовленнєвого розвитку учня визначено в програмі "Рідна мова" для 5 - 12 класів, які узагальнено можна відобразити в наведеній нижче таблиці.

Таблиця 1

Основні показники мовленнєвого розвитку учнів загальноосвітньої школи

Прізвище учня	Показник		Рівні											
			Початковий			Середній			Достатній			Високий		
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Слухання													
	Читання													
	Говоріння	монол.												
		діал.												
	Письмо	пр.												
		доск.												
	Мовна компетенція													
	Загально-культур-ний розвиток	Соціо-культ. комп.												
		етич.												
		ест.												
	Мисленнє-	о.-к.												

	вий розвиток	загп.				
		тв.				

Із таблиці видно, що показники критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів 5-12 класів з рідної (української) мови відображено у верхній частині таблиці і мають відповідне вираження в балах, а решта показників, що співвідносяться із змістом соціокультурної і діяльнісної змістових ліній, безпосереднього (а не опосередкованого) відображенння в зазначених критеріях не знайшли, хоч їхня роль у мовленнєвому розвиткові неабияка. Тому виникає об'єктивна потреба в диференціації показників духовного і мисленнєвого розвитку за рівнями їх становлення.

Зокрема, загалом соціокультурна компетенція за рівнями може бути схарактеризована таким чином: 1) *початковий* — учень знає фрагментарні соціокультурні відомості, але використовувати їх у процесі комунікації не вміє; 2) *середній* — учень знає багато вивчених фактів соціокультурного характеру, але вони не складають в його духовному світі цілісної картини, тому належним чином користуватися ними під час спілкування він не вміє, не виділяючи себе з учнівської маси; 3) *достатній* — соціокультурні знання учня в межах шкільних програм мають системний характер, і тому він вміє доцільно використовувати їх в усних і письмових висловлюваннях, даючи відповідну оцінку подіям і явищам, що відбуваються в суспільстві, заявляючи про себе як особистість; 4) *високий* — учень вміє доречно використовувати у творчих роботах, у процесі комунікативної діяльності набуті знання з історії України, з фізичної й економічної географії, відомості про родинні і громадські звичаї і традиції українського народу, релігійні і світські свята, про основні риси матеріальної і духовної національної культури та найважливіших її діячів тощо не лише в межах шкільних програм, але й поза цими програмами, чітко виявляючи особистісну позицію щодо подій і явищ суспільного життя.

Зважаючи на першорядну роль етичних знань і переконань та естетичних смаків учнів у їхньому духовному розвиткові, ці критерії виокремлено й розглядаються окремо. Зокрема, рівень їх розвитку можна схарактеризувати таким чином: 1)*початковий* — учень нерідко порушує прийняті в суспільстві етичні й етикетні норми під час спілкування і життєдіяльності, бо часто керується егоїстичними спонуканнями; володіє елементарним естетичним смаком, який обґрунтувати не може; 2) *середній* — учень має пробуджену совість, не байдужий до прекрасного, але не має особистісного стержня, через що перебуває в полоні зовнішніх впливів, через те дуже потребує добротворчої допомоги з боку вчителя і особливо з боку більш успішних в етико-естетичному й особистісному розвиткові однокласників; 3) *достатній* — учень в основному виробив Я-концепцію, загалом орієнтується на загальнолюдські і національні морально-етичні цінності, тому несе позитивну енергію спілкування; має усвідомлені сталі естетичні смаки, які може обстояти; 4) *високий* — учень не просто знає зміст основних етичних понять, але й має переконання, що його обов'язок — бути на стороні добра, у тому числі й національної ідеї, спілкується з дотриманням норм українського мовленнєвого етикету, має спокійну совість, бо його слово і діло завжди узгоджуються; захоплюється мистецтвами — музичними, образотворчими, театральними, словесними, виявляючи цю любов у спілкуванні.

Загальнонавчальні уміння повинні мати тенденцію до розвитку у такій послідовності: 1) *початковий* — учень спроможний планувати і здійснювати пізнавальну діяльність лише за допомогою вчителя на основі наслідування зразків, виявляючи несміливі елементи словесної творчості; 2) *середній* — учень усвідомлює залежність успішності пізнавальної і мовленнєвої діяльності від володіння загальнонавчальними уміннями, тому старанно під керівництвом вчителя опановує їх, виконуючи усі навчальні види робіт, у тому числі і творчого характеру; 3) *достатній* — учень загалом володіє організаційно-контрольними, загальнопізнавальними і творчими уміннями, усвідомлюючи їх основоположну роль в здійсненні і поліпшенні якості й успішності власного мовлення; 4) *високий* — учень усвідомлює мотив і визначає мету, план і засоби власного мовленнєвого вдосконалення, добре володіє методами і прийомами мисленнєвої діяльності, має розвинену уяву, успішно конструює висловлювання оптимального змісту і форми, стилю і жанру, необхідних для досягнення комунікативної мети, критично оцінює результати власного мовлення, постійно поліпшуючи його.

На початку вивчення систематичного курсу мови переважна більшість учнів перебуває на перших двох рівнях загальнокультурного і мисленнєвого розвитку, тому упродовж п'яти років навчання в основній школі уроки мови мають відіграти важливу інтегративну роль у справі перетворення розрізнених предметних знань у цілісну світоглядну картину світу, у центрі якої

перебуває український соціум, національна культура, я-концепція, а також у справі формування громадянських, патріотичних, гуманістичних переконань, прогресивного просування школярів на вищі рівні мовленнєвого розвитку. Розв'язанню цієї проблеми раніше приділялося вкрай мало уваги, що була зосереджена головним чином на вивченні мовної теорії, а також на вдосконаленні мовної форми, залишаючи поза увагою "розвиток здібностей і пізнавальних стратегій, ціннісних орієнтацій, особистісних смислів і я-концепції" [2, 16], тобто суті особистісно орієнтованої освіти.

А.А.Плігін наводить модель логічних рівнів освіти, запропоновану американським філософом Г.Бейтсоном, що, на його думку, може стати основою для стратегії особистісно зорієнтованого навчання як окремого індивіда, так і для розвитку освітньої системи:

- "Надмета" /призначення / сенсу життя;
- Особистісна своєрідність /"Я-концепція"/, "самість";
- Цінності/ переконання;
- Здібності / стратегії;
- Поведінка / дії / стани/ навички;
- Оточення/ соціальний контекст /освітній простір[2, 101].

У наведеній моделі освітні рівні починаються найвищим і закінчуються найнижчим. Перші два нижчі рівні у 5 класі є рівнями актуального розвитку учнів, а наступні — рівнями найближчого і перспективного загального і зокрема мовленнєвого розвитку упродовж навчання в основній школі.

Найактуальнішим завданням на початковому етапі вивчення систематичного шкільного курсу мови є вдосконалення загальнопізнавальних умінь аналізувати, виділяти головне, систематизувати, узагальнювати, конкретизувати, трансформувати тощо. Завдання щодо розвитку цих умінь, а також пам'ятки-алгоритми виконання відповідних мисленнєвих операцій вміщені в чинних підручниках з рідної мови для 5—7 класів. Оволодіння цими уміннями сприятиме вирішенню складнішого завдання — опануванню організаційно-контрольними і творчими уміннями паралельно із збагаченням учнів системою ціннісних понять і набуттям досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Для цього слід усіляко заохочувати ініціативність і самостійність учнів, пропонуючи їм такі методи і форми роботи, як контракти, керовані дослідження, рольові ігри, проекти, дискусії, групова робота, самооцінювання, самостійні дослідження.

Скажімо, замість малоефективної роботи над помилками, що зазвичай триває один урок, можна запропонувати учням укласти контракт, що передбачає самостійну кількатижневу роботу над помилками в позаурочний час у спеціально заведеному зошиті, де для опрацювання кожної орфограми чи пунктограми буде відведено 2-3 сторінки. Під час індивідуальної консультації спільно визначається термін контракту, типи помилок, які допускає учень, види вправ, спрямовані на подолання помилок, план їх опрацювання упродовж визначеного часу, а також досить високий бал як винагороду і заохочення, який одержить учень після виконання значного обсягу роботи разом із контрольним завданням, окрім мотивації користі такої навчальної діяльності для піднесення рівня грамотності. Документ оформляється на окремому листку із зазначенням основних реквізитів і підписується учнем і вчителем. У подальшому робота над помилками у формі контракту може періодично поновлюватися і продовжуватися.

Проте частіше далеко не усі учні бувають готові до самостійної пізнавальної діяльності, тому клас доцільніше ділити на дві групи — звичайну й ініціативну, що має схильність до випробування власних сил і здібностей. Під час вивчення певних тем учням з високим рівнем пізнавальної самостійності можна пропонувати: 1) самостійно опрацьовувати навчальний матеріал, уклавши з ними контракт; 2) давати їм додаткові завдання, що передбачають ознайомлення з рекомендованою науково-популярною літературою з теми, яка розглядається; 3) вивчати зазначену літературу колективно з наданням можливості кожному учаснику групи чи індивідуальному дослідникові доповісти в класі про результати її вивчення; 4) виконувати функції консультантів у групах, керівників груп, наставників тощо.

Зокрема, в ролі наставників використовуються найбільш успішні й активні учні, які виконують роль учителя після кількох спеціальних підготовчих тренувань. Як засвідчують експерименти, наставництво як форма вдосконалення учіння сприяє тому, що переважна більшість підопічних (близько 90%) почала демонструвати вищі рівні мотивації, зацікавленості предметом і впевненості у своїх діях, а наставники — наполегливість у вдосконаленні своїх знань. "Особливо в умовах убогого бюджету і переповнених класів наставництво може стати цінним ресурсом,

придатним для використання з найрізноманітнішою метою”,— відзначають К.Роджерс і Д.Фрейберг [3, 287].

Певний негативний елемент поділу класу на активних і пасивних учнів можна подолати шляхом упровадження у навчальний процес груп співробітництва (взаємодопомоги), що як форма навчання широко використовується в останні десятиліття на Заході. У такі групи зазвичай об’єднуються по чотири учні з різним рівнем пізнавальних можливостей. Один із них обирається головою, який відповідає за організацію учбової діяльності і найтісніше контактує з учителем, що виконує функції консультанта-фасилітатора і джерела підтримки. Навчальна тема чи логічно завершена її частина, що виступає предметом спільного проекту вивчення, розподіляється на підтеми, кожна з яких закріплюється для індивідуального опрацювання за певним учасником групи. Після вивчення своєї частини теми кожен учень по черзі доповідає про суть вивченого іншим членам групи, після чого усі спільно аналізують узагальнюючу схему чи модель теми і потім виконують вправи на закріплення вивченого. Наприклад, проект колективного вивчення теми “Будова слова” членується на підтеми: “Корінь”, “Префікс”, “Суфікс”, “Закінчення”, що розподіляються між чотирма учасниками груп і опрацьовуються індивідуально. У своїх доповідях учні дають визначення означеним поняттям, виділяючи в них нові елементи, порівняно з відомостями про ці поняття, вивченими у початкових класах, дають відповіді на запитання учасників своєї групи. Після цього кожен п’ятикласник має “прочитати” узагальнюючу схему про будову слова, вміщену у чинному підручнику, намагаючись не повторювати дослівно сказане іншими, і виконати завдання, рекомендовані вчителем. Контроль за правильністю їх виконання здійснюється по-різному: у формі самоконтролю з допомогою наданих вчителем ключів, взаємоконтролю, контролю з боку голови групи, само оцінювання.

З погляду особитісно зорієнтованого навчання найбільшу цінність має формування здатності учнів до взаємо- і самооцінювання з допомогою запропонованих вчителем критеріїв. Співпрацюючи в групі, вони аналізують свої сильні і слабкі сторони, оцінюють вклад кожного в колективне опрацювання теми, а також результати власної пізнавальної діяльності. Оцінки за вивчення логічно завершеної теми виставляються вчителем з урахуванням рекомендацій щодо цього представників кожної групи.

У наступних класах, коли учні набудуть досвіду навчання з допомогою методів і форм, сфокусованих не на вчителеві, а на них, можна пропонувати складніші проекти, наприклад такі, що передбачають інтегративне опрацювання тем з української чи зарубіжної літератур і рідної мови, вивчення яких збігається у часі. У цьому разі уривки з художнього тексту стають, з одного боку, об’єктом для дослідження в них певних мовних явищ, з другого, — опорою і засобом для розв’язання певної соціокультурної теми і розвитку мовлення, з третього, — предметом для інсценізацій, що у свою чергу, поглиблює осмислення літературного твору, сприяє розвиткові творчих здібностей школярів, сприяє органічному прилученню їх до української культури [4, 5—10]. Навчання у групах співробітництва, у формі проектів налагоджує й оздоровлює міжособистісні стосунки, підвищує успішність, культуру спілкування українською мовою, сприяє набуттю досвіду пізнавальної самостійності.

Інсценізації можуть трансформуватися в рольові ігри у випадку, коли вчитель запропонує, наприклад, попрацювати в парах і для домашнього завдання чи у формі імпровізації на уроці розіграти продовження діалогу між Миколкою і учителем — персонажами оповідання А.Тесленка “Школяр”. Учитель пройнявся співчуттям до обездоленого хлопця і вирішив йому допомогти, а як саме і яка була реакція Миколки на допомогу— це мають вирішити учні, що розігрують відповідні ролі. Шестикласникам, які відповідно до нової програми з української літератури опрацьовуватимуть “Зачаровану Десну” О.Довженка, доречно запропонувати розіграти діалог у формі знайомства Сашка із сучасним шестикласником. Подібних прикладів, пов’язаних з використанням літературних творів, можна навести дуже багато. Головне — це знайти час для їх реалізації.

Незамінним методом навчання, що справляє різнобічний розвивальний вплив на учнів, у тому числі на їхнє мовлення, є диспут, який вимагає актуалізації і концентрації на розв’язанні проблеми усіх особистісних сторін людини — її пам’яті, мислення, волі, чуттєвої сфери, у тому числі морального чуття, самоконтролю, світоглядної позиції, ціннісної орієнтації тощо. Тому цей метод має зайняти належне місце на уроках української мови і літератури. Проблематику бажано добирати з прочитаних учнями художніх творів, а також безпосередньо з життя, щоб учні добре були ознайомлені з обставинами та іншими чинниками, від яких залежить розв’язання проблеми. Наприклад, учням можна запропонувати такі проблеми: "Чи мав шанс стати порядною людиною

Толя — персонаж оповідання В.Винниченка "Федько-халамидник", ставши дорослим?", "Хто є Микола Джеря — герой, непримиренний борець проти деспотизму і несправедливості чи раб своїх пристрастей, жертвами яких стали він сам, а ще більше покинута ним напризволяще дружина Нимидора, приречена на поневіряння з малою дитиною і передчасну смерть, а також донька, змушена рости в злиднях без батька?", "Нині трапляються в містах непоодинокі випадки, коли новонароджену дитину знаходять на смітнику або в туалеті. Як можна оцінити такий вчинок її матері? Хто вона — жертва обставин, яку не виховали належним чином чи деградантка, що опустилася нижче тваринного рівня, адже відомо, що материнський інстинкт не дозволяє тваринам кидати своїх дітей напризволяще?".

Для старших підлітків може прислужитися збірник з кількох десятків ессе, кожне з яких є апологією певної вади людської натури [5], з якого можна добирати статті і рекомендувати учням для читання і написання спростуваннь позиції їх автора. Такий вид вправи є дуже корисним, бо спонукає учня знайти і виділити в ессе аргументи, що виправдовують людські вади, і, спираючись на одержані знання, власний життєвий досвід, дібрати вагомі контраргументи. У ході підготовки таких усних і письмових спростувань учні знайомляться із людськими чеснотами, що є антонімічними до вад, засвоюють загальнолюдські цінності, формують відповідні переконання, навчаються критично ставитися до сприйнятої інформації.

Усіляко слід заохочувати учнів до проведення більшою чи меншою мірою самостійних досліджень мови художнього твору у різноманітних аспектах — ролі діалектизмів, метафор, епітетів, авторських неологізмів, фразеологізмів, стилістичних фігур, особливостей стилю та інших його виражальних засобів.

При цьому надзвичайно актуальним завданням для учнів більшості українських міст є формування національної ідентичності, бо через слабку її вираженість чи повну відсутність, а нерідко і через прищеплене відчуття національної меншовартості вони соромляться спілкуватися українською, що загрожує втратою цілісності Я-образу, виникненню внутрішніх конфліктів, відчуття дезорганізованості, відчуженості, відчаю тощо, тобто вади у виробленні національної ідентичності є несприятливим чинником для особистісного зростання [6, 218]. Тому дуже важливо допомогти учням усвідомити, що українці, які не втратили національної ідентичності, відзначаються високим рівнем духовного розвитку, талановитістю, рефлексивністю, розвиненим чуттям гумору, ґречністю, прекрасними традиціями взаємопідтримки і взаємодопомоги, що є усі підстави для позитивного самовідчуття власної національної приналежності. Лише сформувавши в собі усвідомлення органічної причетності до української нації як культурного високодуховного соціуму, виробивши відчуття гордості за нетлінні цінності української оригінальної культури і її славних синів і дочок, учень може йти далі — до визначення власної людської неповторності, унікальності свого життєвого досвіду і життєвого призначення, тобто до з'ясування сенсу власного життя. Цьому має сприяти система творчих робіт, що спонукає учня до послідовного дослідження внутрішнього світу, формування власного образу "Я", індивідуально-особистісної картини світу і життєвого проектування. "Така процедура життєвого пошуку та самовизначення вимагає розвитку стратегічного мислення. Здатності бачити далі сьогоднішнього дня, передбачати можливий хід подій як соціальних, що в них включене життя особистості, так і подій індивідуального життя", — відзначають Л.В.Сохань і І.Г.Єрмаков [7, 271]. Життєве проектування й осягнення сенсу власного життя має велике значення для мовленнєвого розвитку, бо стає основою для вироблення власного погляду на світ і різнобічної творчості, у тому числі й мовленнєвої.

Література

1. http://www.mon.gov.ua/education/average/new_pr/611/ukr.doc.
2. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика. Монография. М.: "КСП+", 2003. - 432 с.
3. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. — М.: Смысл, 2002.— 527 с.
4. Скуратівський Л.В. Вивчення мовної теми як засіб мовленнєвого розвитку учнів //Українська мова і література в школі.— 2004.— №7—8.
5. Энциклопедия пороков: оправдание изъянов и слабостей человеческой натуры.—К.: Наук. думка, 1996.— 240 с.
6. Стефаненко Т.Г. Социальная и этническая идентичность. В кн. Идентичность: Хрестоматия/ Сост. Л.Б.Шнейдер.— М.: Изд. МПСИ; Воронеж: Изд. НПО «Модэк», 2003.— 272 с.

7. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков. Життєве проектування: концепція і психологічний механізм / Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практикозорієнтований збірник.—К.: Департамент, 2003.— 500 с.

Резюме

В статье освещены вопросы индивидуализации обучения, возможности реализации личностно ориентированного речевого развития школьников, а также формирования их социокультурной компетенции. Автор предлагает эффективные методы и приемы работы с учащимися, используя современные образовательные технологии. Особое внимание уделяется таким формам обучения как диспут, работа в парах, само- и взаимооценивание, инсценирование, ролевые игры, эссе.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, личностно ориентированное обучение, современные образовательные технологии, гуманизация обучения, критерии речевого развития школьников, социокультурная компетенция, педагогика сотрудничества, диспут, ролевые игры, эссе.

Summary

This article presents the questions of individualization of education, opportunities of performing person oriented speech development of schoolchildren as well as formation of their sociocultural competence. The author suggests the methods and forms of work with students using modern educational technologies. A special attention is paid to such forms of teaching as debates, work in pairs, self- and mutual estimating, dramatization, role games, essey.

Key words: individualization of education, person oriented teaching, modern educational technologies, humanization of education, criteria of speech development of schoolchildren, sociocultural competence, pedagogics of co-operation, debates, role games, essey.

УДК 373. 8

В.А. Каліш

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ- ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

У статті розкриваються деякі аспекти формування професійної майстерності студентів-філологів у процесі самостійної роботи над лінгвістичною теорією, пропонуються завдання, спрямовані на підготовку лінгвістичних висловлювань – повідомлень, міркувань, описів.

Ключові слова: професійна майстерність, самостійна робота, лінгвістичні висловлювання, повідомлення, міркування, опис.

У сучасних умовах модернізації системи освіти особливо гостро постає проблема підготовки педагогічних кадрів. Відповідно до Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір основною метою вищих навчальних закладів визначено формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентно спроможними на ринку праці [4]. Ці пріоритетні напрямки висувають нові вимоги до особистості вчителя, усіх складових його професіограми.

Сучасний випускник вищого педагогічного закладу повинен відповідати таким професійним вимогам, як досконале володіння системою спеціальних знань та вмінь, пов'язаних з навчальним предметом та методикою його викладання, розвиненість педагогічного мислення, творчих здібностей, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації, високий рівень володіння всіма формами і видами мовленнєвої діяльності. Названі складові професійної підготовки вчителя синтезуються в єдине поняття педагогічної майстерності.

Проблемі педагогічної майстерності присвячено чимало наукових праць, у яких розкриваються теоретичні і методичні аспекти її розв'язання. Зазначимо, що ідеї високої майстерності учителя, його професіоналізму, значущості особистісних якостей у його діяльності посідали вагоме місце в спадщині відомих педагогів, зокрема Я.Коменського, І.Песталоцці, А.Дістверга, Г.Сковороди, М.Пирогова, К.Ушинського, С.Русової, А.Макаренка, В.Сухомлинського та ін. Спираючись на ці ідеї, учені другої половини XX ст. (Н.Кузьміна, О.Щербаков, В.Сластьонін,

Ю.Азаров, М.Кухарев, І.Зязюн, Н.Тарасевич, В.Кан-Калік та ін.) розробили концептуальні засади педагогічної майстерності. У їх працях розкривається сутність, зміст і ознаки педагогічної майстерності, визначається її структура та функції. Значним внеском у розв'язання проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів є дисертаційні дослідження, монографії і публікації, науково-практичні конференції і методологічні семінари, присвячені різним аспектам підготовки студентів у ВНЗ.

Незаперечно, що педагогічна майстерність як „комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі" [5, 30] формується в процесі вивчення студентами психолого-педагогічних дисциплін, в тому числі і курсу педагогічної майстерності, проте удосконалюється, шліфується під час оволодіння спеціальними навчальними предметами. Розкриттю деяких аспектів формування педагогічної майстерності студентів філологічних факультетів у процесі самостійної роботи над лінгвістичними курсами і присвячена наша розвідка.

Ефективним видом самостійної роботи студентів, на наш погляд, є лінгвістичні висловлювання, які продукуються у формі розповіді (повідомлення), міркування та опису. Використання того чи іншого типу мовленнєвої діяльності в роботі студентів над лінгвістичною теорією залежить від навчального матеріалу, дидактичних цілей, характеру питань, які пропонуються для самостійного опрацювання чи обговорення на семінарських і практичних заняттях. В основі таких лінгвістичних висловлювань лежить загальноприйнята структура відповідних типів мовлення (текстів).

Зокрема, лінгвістична розповідь практикується у тих випадках, коли потрібно розкрити історію вивчення того чи іншого питання в мовознавчій науці, джерела виникнення мовних явищ, критерії розрізнення лінгвістичних категорій, роль учених у дослідженні проблеми тощо.

Відповідно до мети такого типу мовлення орієнтуємо студентів дотримуватися передачі часових відношень, послідовності розвитку і становлення предмета думки, етапності мовних процесів. Наприклад, під час вивчення різних розділів курсу сучасної української літературної мови пропонуємо підготовку таких лінгвістичних розповідей:

- Охарактеризувати основні етапи становлення української мови як державної.
- Побудувати лінгвістичну розповідь на тему: „Умови реалізації семантики багатозначного слова".
- Розкрити внесок у становлення вчення про фонему Ф. де Соссюра, І.О. Бодуена де Куртене, Л.В.Щерби (на вибір).
- Визначити роль О.Б. Курило у вивченні фонологічної системи української мови.
- Продовжити розповідь про значення словотворення у збагаченні лексичного складу мови за поданим початком: „Мова наша невичерпна. Словотворення, щедро віддаючи свої запаси носіям мови, щоразу стає ще багатшим. На його знаменах ніби записане вічне гасло слів: "Нашому роду немає переводу" (Н.Клименко)".
- Побудувати повідомлення про становлення системи лічби та формування числівника як частини мови.
- Розкрити історію вивчення складного речення в синтаксичній науці тощо.

Побудова лінгвістичних міркувань вимагає від студентів умінь виявляти причинові зв'язки між мовними явищами і фактами, стверджувати чи заперечувати або обґрунтовувати якусь тезу за допомогою аргументів. Їх доцільно застосовувати у вивченні питань, що не мають однозначного розв'язання у науці, у з'ясуванні взаємозв'язку і взаємозумовленості мовних одиниць і категорій, їх відмінностей, обґрунтуванні можливих і наявних властивостей і функцій одиниць мовної структури тощо. Лінгвістичні міркування можуть створюватися у формі відповіді-доказу на поставлене проблемне питання або у формі обґрунтування висунутої тези. Доцільно практикувати також побудову міркувань за схемами і таблицями, на основі поданого мовного матеріалу. Подаємо зразки завдань до самостійної роботи студентів, які передбачають такий тип навчальних висловлювань.

- Доведіть, що українська мова, як і інші східнослов'янські мови, не могла утворитися в XIII –XIV ст. (як свідчить прийнята у радянському мовознавстві теорія).
- Аргументуйте причини появи стильових різновидів літературної мови.
- Як відомо, літературні норми характеризуються системністю, історичною і соціальною обумовленістю, стабільністю. Доведіть, що стабільність не суперечить властивості літературної норми змінюватися з часом.
- Проаналізуйте подані в підручниках визначення слова, запропоновані різними лінгвістами. Яке із них найбільш повно виражає сутність слова як одиниці мови і як одиниці лексико-

семантичного рівня? Запропонуйте власне визначення цієї одиниці. При цьому візьміть до уваги, що мовна одиниця розглядається з урахуванням форми, значення і функції:

- Проаналізуйте різні погляди мовознавців на об'єкт фразеології як науки. Висловіть власне розуміння.
- У лінгвістиці розрізняють два поняття - „фонема" та „алофон". Які є підстави для цього?
- Побудуйте відповідь про морфему як одиницю мови на основі такого вислову В.Русанівського: „Морфеми – це атоми семантичної структури, тоді як слова – молекули".
- Прокоментуйте поданий вислів Н Клименко з позицій лексикології і морфеміки: „Слова в мові не існують ізольовано одне від одного. Вони, як і люди, об'єднуються в родини".

Звичайно, найпоширенішим типом лінгвістичних висловлювань є описи. Як правило, засвоєння сутності мовних одиниць, лексичних категорій (наприклад, синонімії, антонімії, омонімії, полісемії тощо), частин мови, типів речень тощо потребує знання їх місця в мовній структурі, суттєвих ознак і функцій. Такі лінгвістичні висловлювання студенти можуть побудувати на основі ретельного вивчення та осмислення навчального матеріалу за рекомендованими підручниками чи матеріалами лекції, методичними рекомендаціями, опорними конспектами і таблицями. Наприклад:

- Дайте характеристику функціональних стилів сучасної української літературної мови. Доберіть зразки текстів кожного стилю.
- Опишіть явище омонімії у порівнянні з полісемією. Ілюструйте власними прикладами.
- Складіть лінгвістичний опис структури лексико-семантичного поля.
- Дайте характеристику-опис фразеологізму як мовної одиниці за таблицею:

Таблиця1

<table>
<tr><td colspan="2">Фразеологізм – відтворювана одиниця мови, що складається з двох і більше слів, цілісна за своїм значенням і стійка за складом та структурою</td></tr>
<tr><td colspan="2">Увага! Фразеологізм відрізняється від вільного словосполучення</td></tr>
<tr><td>Фразеологізм</td><td>Вільне словосполучення</td></tr>
<tr><td>• Компоненти не мають власного значення;
• Значення притаманне фразеологізму в цілому;
• Сталий порядок слів;
• Відтворюються в мові;
• У середину фразеологізму не можна вставити інше слово;
• Виступає одним членом речення.</td><td>• Компоненти зберігають своє лексичне значення;
• Значення складається зі значень слів, що входять до словосполучення;
• Вільний порядок слів;
• Будуються за існуючими в мові моделями;
• У середину словосполучення можна вставити якесь слово;
• Кожен компонент є окремим членом речення.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Фразеологізми є знаками вторинної номінації, їм притаманна образність</td></tr>
<tr><td colspan="2">Джерела фразеології:
• вільне словосполучення;
• запозичення.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Фразеологізми – це яскраві, образні вирази. Вони є важливим експресивним засобом мови.</td></tr>
</table>

Практиковані нами завдання на створення лінгвістичних висловлювань мають свої переваги у порівнянні із підготовкою звичайної відповіді на поставлені питання. Досить часто такі відповіді зводяться до переказу матеріалу параграфів підручника чи лекції викладача. Лінгвістичні ж висловлювання вимагають дотримуватися загальної структури зазначених типів мовлення. Зокрема: вступ (початок), виклад основних положень і загальна оцінка, підсумок – для розповіді; висунення тези, наведення аргументів і загальний висновок, власна думка, пропозиція можливого рішення – для міркування; оцінка, визначення місця в мовній системі, перелік і характеристика найсуттєвіших ознак явища і розкриття основних функцій – для опису. Така структура кожного висловлювання вимагає від студентів не тільки прочитання і заучування матеріалу підручника (досить часто лише одного підручника), а аналізу цього матеріалу, глибокого його осмислення, виділення суттєвого і додаткового. Для опанування лінгвістичною теорією відповідно до поставлених цілей студентам у більшості випадків необхідно опрацювати різні джерела (підручники, довідники, словники, праці окремих дослідників, наукові і науково-методичні статті), зіставити, проаналізувати, зробити висновки, висловити власні думки і рекомендації, дібрати ілюстративний матеріал. Крім того,

студенти можуть користуватися опорними схемами, таблицями, алгоритмами, витягами, тезами, цитатами. У цьому, на наш погляд, і виявляється творчий підхід до оволодіння мовною теорією.

Робота над складанням висловлювань лінгвістичного характеру переконує майбутніх філологів у тому, що мовознавча наука, як і будь-яка інша, постійно розвивається, збагачується новими ідеями, потребує нових рішень, що одночасно стимулює інтерес до наукових досліджень. Крім зазначеного, значущість пропонованих завдань для формування особистості майбутнього словесника полягає і в тому, що вони стимулюють розвиток творчого критичного мислення, творчої самостійності, розвивають культуру мовлення, вміння й навички будувати навчальні тексти, закладають підвалини для постійного саморозвитку, самоосвіти особистості.

Література

1. Антонець М.О. Розуміння педагогічної майстерності студентів вищої аграрної школи// Педагогіка і психологія. – 2005.- № 1 (46).- С. 51-55.
2. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: Монография. – К., 1998. – 153 с.
3. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997.- 302 с.
4. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір: затверджено МОН України від 31.12.2004. – К., 2004. – 9 с.
5. Педагогічна майстерність. Підручник/ за ред І.А.Зязюна. – 2-е вид., доп. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.

Резюме

В статье раскрываются некоторые аспекты формирования профессионального мастерства студентов-филологов в процессе самостоятельной работы над лингвистической теорией, предлагаются задания, направленные на подготовку лингвистических высказываний – повествования, рассуждения, описания.

Ключевые слова: профессиональное мастерство, самостоятельная работа, лингвистические высказывания, повествование, рассуждение, описание.

Summary

Some aspects of forming professional skills of language students in the process of self-study work at linguistic-theory are considered, tasks on linguistic utterances training are given.

Key words: professional skills, self-study work, linguistic utterances.

УДК 378. 14

В.О. Собко

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

У статті розглядаються окремі аспекти підготовки студентів до організації мовленнєвої діяльності молодших школярів на уроках української мови, пропонуються рекомендації щодо реалізації цього завдання у процесі вивчення методики української мови.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, мовленнєвий розвиток, зв'язне висловлювання, комунікативні уміння, початкова школа, методика розвитку мовлення.

У Державному стандарті початкової загальної освіти України зазначено, що важливим завданням навчального предмета "Українська мова" є мовленнєвий розвиток молодших школярів – уміння висловлюватись в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення [3].

Формування комунікативних умінь та гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності учнів 1-4 класів може забезпечити учитель, який бездоганно володіє мовленням як засобом професійної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (О.Леонтьєв, М.Жинкін, В.Сухомлинський, І.Зязюн) та наукових досліджень (М.Львов, Т.Ладиженська, С.Дорошенко, М.Вашуленко, Л.Варзацька, В.Каліш, В.Усатий) показав, що у формуванні майстерності мовлення фахівця

необхідно орієнтуватися на особливості мовленнєвої діяльності педагога, специфіку його комунікативної поведінки, яка впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, та функції мовлення вчителя у взаємодії з учнями.

Підвищенню рівня мовлення студентів факультету початкового навчання, підготовці їх до успішної роботи з розвитку мовлення молодших школярів значне місце відводиться у курсі "Методика викладання української мови в початковій школі".

У програмі курсу зазначено, що майбутні вчителі мають знати лінгводидактичні, психологічні основи розвитку мовлення, отримати відомості про джерела і шляхи збагачення словникового запасу школярів, прийоми удосконалення граматичного ладу дитячого мовлення, навчання учнів використовувати виражальні засоби мови, про види вправ з розвитку як усного, так і писемного мовлення, засвоїти методику формування загальних умінь, необхідних для виконання вправ на складання різних за змістом, структурою, стилем учнівських творів [7, 7].

Мета нашої статті - висвітлити окремі аспекти підготовки студентів до організації мовленнєвої діяльності учнів 1-4 класів у процесі навчання української мови.

Піднесенню рівня знань майбутніх класоводів з методики розвитку мовлення, удосконаленню практично-методичних умінь, необхідних спеціалістові для навчання дітей сприймати, відтворювати і створювати усні й писемні монологічні та діалогічні висловлювання різних видів, сприяє ознайомлення студентів з теоретичними основами формування мовної особистості молодшого школяра.

Багато цінних думок, рекомендацій щодо розвитку мовлення учнів та мовленнєвої підготовки учителів знаходимо у працях К.Ушинського, В.Сухомлинського. Високо оцінюючи роль рідної мови у навчанні та вихованні дітей, К.Ушинський зазначав, що в центрі уваги вчителя має бути розвиток мовлення молодших школярів, "дару слова", зокрема формування в них умінь і навичок викладати свої думки як в усній, так і в письмовій формі. Учений наголошував, що вивчення кожного предмета передається дитині, засвоюється нею і виражається завжди у формі слова [9, 287].

Навчання з учнями початкових класів, на думку В.Сухомлинського, треба організовувати таким чином, щоб перед дітьми відкривався чудовий світ у живих фарбах, у казці та грі, в особистій творчості [8, 32].

Психологічні аспекти розвитку мовлення особистості досліджувалися такими ученими, як І.Жинкін, О.Леонтьєв, І.Синиця та ін. У роботах психологів розкриваються механізми сприймання та творення текстів. Продукування тексту, що є продуктом творчого переходу думки у мовлення, обумовлене сферою спілкування, розглядається як складний процес побудови висловлювання – від джерел його виникнення в мислительній діяльності людини до кінцевих стадій оформлення думки в усній чи письмовій формі й реалізації її в тексті.

Твердження І.Синиці, що культура писемного та усного мовлення потребує гармонійного поєднання навчальної та виховної роботи, вимагає пошуку мовленнєвих умінь і навичок, які сприяли б виконанню учителем його професійних обов’язків.

Питання розвитку в учнів 1-4 класів умінь здійснювати різні види мовленнєвої діяльності висвітлюються у наукових дослідженнях та методичних працях М.Львова, Т.Ладиженської, М.Вашуленка, Л.Варзацької, В.Бадер, О.Лобчук, О.Хорошковської та ін. До змісту і структури початкового навчання української мови на сучасному етапі внесено суттєві зміни, які полягають в тому, що мовна теорія має опановуватися в тісному зв’язку із завданнями мовленнєвої діяльності [1].

Цінними є думки учених про необхідність створення на уроці ситуації живого спілкування як основної умови продуктивності роботи з розвитку мовлення.

Ознайомлення майбутніх фахівців з психолого-педагогічними, лінгвістичними і методичними передумовами формування мовленнєвої компетенції учнів здійснюється на лекціях, практичних заняттях з методики викладання української мови, під час самостійного опрацювання окремих тем курсу та у науково-дослідній роботі. Як показує наша практика, така робота збагачує професійну культуру і психолого-педагогічну майстерність учителя.

Важливою складовою підготовки майбутніх учителів до організації мовленнєвої діяльності учнів 1-4 класів є засвоєння студентами спеціальних умінь, необхідних для складання учнями усних і письмових висловлювань, та розробка завдань і вправ, зорієнтованих на структуру мовленнєвої діяльності (чотири фази мовленнєвої дії: орієнтування, планування, висловлювання, контроль і корекція висловлювання).

Як відомо, психолого-педагогічною основою уміння є чітке розуміння взаємозв’язку між метою діяльності, умовами та способами її виконання, тому що уміння формується у навчальній

діяльності і проявляється у продуктивності, осмисленні та швидкості оволодіння окремими видами розумових та практичних дій.

Оскільки формування певних умінь є основою оволодіння будь-яким видом діяльності, вважаємо за доцільне знайомити студентів насамперед із загальними мовленнєвими уміннями, які висвітлені у методичній літературі (М.Львов, Т.Ладиженська): осмислювати тему та основну думку, підпорядковувати висловлювання темі та основній думці; збирати матеріал, систематизувати його, говорити і писати за планом; користуватися різними типами мовлення; будувати висловлювання відповідного стилю; добирати мовні засоби відповідно до теми, основної думки та стилю висловлювання; вдосконалювати написане.

Беручи до уваги те, що навчання будувати висловлювання має підпорядковуватися аналізу мовленнєвої діяльності учнів з урахуванням особливостей психологічних процесів під час сприймання та продукування текстів, пропонуємо майбутнім учителям дослідити, як формування умінь співвідноситься з фазами мовленнєвої дії. Шляхи виконання завдання різні: індивідуальні дослідження, робота в парах, групах тощо.

Покажемо на прикладі результати виконаної студентами роботи, які були представлені та обговорені на практичних заняттях з методики української мови. Перша група учасників дослідження повідомила, що для вироблення умінь визначати тему та основну думку висловлювання необхідно вчити школярів вдумуватися в назву теми, осмислювати її межі, виділяти те головне, що нею передбачено; це сприяє розумінню того, про що треба говорити і яку основну думку необхідно донести до слухачів або читачів. Формування цих умінь співвідноситься з першою фазою мовленнєвої діяльності і пов'язується передусім з роботою над заголовком тексту, зіставленням тематично подібних текстів різних видів, їх аналізом, установленням єдності змісту тексту та зв'язку змісту із заголовком.

Представники другої групи інформували, що основну увагу під час формування уміння добирати матеріал для опису предмета, явища, процесу (вони зорієнтувались на текст-опис) слід приділяти аналізу відповідного джерела висловлювання. Аналізуючи джерело, яке дає матеріал для опису, учень збагачується конкретними уявленнями про навколишню дійсність та враженнями. Це допомагає йому розкрити тему, визначити те основне, що він має сказати, повідомити чи пояснити читачеві, передати своє ставлення до об'єкта опису.

Розробка умінь цієї групи співвідноситься з фазою планування мовленнєвої діяльності і передбачає навчання молодших школярів добирати засоби, якими можна донести до слухачів або читачів свій задум; навчає бачити у предметах, явищах головне і другорядне, передавати різні ознаки за допомогою мовних засобів.

Дослідники третьої групи визначили, що фазі реалізації мовленнєвої діяльності відповідає уміння об'єднувати речення в текст, дотримуватися логіки викладу. Формуючи це вміння, необхідно постійно звертати увагу на те, як зв'язані між собою речення в тексті, на порядок слів у реченні. Третій фазі мовленнєвої діяльності відповідає також формування умінь користуватися засобами мови залежно від мети висловлювання.

Студенти четвертої групи пояснили, що формування умінь вдосконалювати створений текст співвідноситься з фазою контролю і передбачає насамперед колективний аналіз висловлювань учнів, що сприятиме поступовому виробленню самоконтролю молодших школярів під час побудови зв'язних висловлювань.

Залучення майбутніх учителів до такої роботи навчає їх обмінюватися зібраною інформацією, обґрунтовувати сказане, вести діалог, переконує у необхідності теоретичного осмислення психолого-педагогічних, лінгвістичних і методичних передумов організації мовленнєвої діяльності учнів початкових класів. Результати досліджень студенти використовують під час добору та розробки завдань і вправ з метою організації мовленнєвої діяльності учнів початкової школи у процесі навчання рідної мови.

Необхідність використання спеціальних вправ як важливої складової змісту формування умінь будувати висловлювання різних типів викликано тим, що знання й уміння без постійного їх удосконалення не забезпечать активної комунікативної діяльності. У роботі з учнями доцільно використовувати вправи на аналіз текстів (визначення змісту, структури, доцільності використання мовних засобів тощо) та на побудову, редагування, ураховуючи при цьому специфіку розвитку мовлення на функціонально-стилістичній основі.

Аналіз програми з української мови для 1-2 та 3-4 класів показав, що формування та розвиток навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності, будучи головною метою початкового навчання, повинно займати не менше половини навчального часу на уроках мови. Зроблений висновок дозволяє

зорієнтувати студентів на організацію мовленнєвої діяльності учнів при планомірній роботі, яка включає два етапи: 1) підготовчий (роботу над висловлюваннями різних типів у процесі вивчення лексико-граматичного та граматико-орфографічного матеріалу); 2) навчання складати висловлювання на уроках розвитку зв'язного мовлення.

Майбутнім фахівцям важливо знати, що розвиток мовленнєвих умінь, необхідних учням у різноманітних життєвих ситуаціях, має ґрунтуватися на загальнодидактичних принципах (доступність, систематичність, активність, наочність), а також на специфічних принципах роботи з розвитку зв'язного мовлення: зв'язок роботи з розвитку мовлення з розвитком словникового запасу, мислення дітей; взаємозв'язок між усним і писемним мовленням; зв'язок роботи з розвитку мовлення з вивченням граматики, з уроками читання, іншими навчальними дисциплінами; урахування стилістичної специфіки висловлювання (Л.Федоренко, М.Львов, Т.Ладиженська та ін.).

Систему мовленнєвих вправ, спрямовану на формування умінь висловлюватись у різних типах і стилях, слід будувати за принципом розвивального навчання, з урахуванням ролі проблемних ситуацій як засобу активізації пізнавальної та мовленнєвої діяльності молодших школярів.

Підготовка майбутнього учителя до відповідної роботи здійснюється нами з урахуванням сучасних підходів до вивчення української мови. Значну увагу приділяємо формуванню у студентів умінь використовувати текстову основу у засвоєнні молодшими школярами і мовної теорії, і текстологічних знань, адже вдало дібраний текст вправи дає змогу організувати роботу над ним у руслі всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності: слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання і письма [2].

З цією метою пропонуємо майбутнім спеціалістам добирати вправи для роботи над змістом висловлювання, композицією, мовним оформленням і редагуванням у процесі вивчення програмного лексико-граматичного та граматико-орфографічного матеріалу. Виступаючи у ролі вчителя, студенти діляться педагогічними знахідками, демонструють цікаві види роботи, моделюють певні ситуації тощо.

Так, на одному із занять було організовано спостереження за роллю прикметників у мовленні, у формуванні умінь будувати тексти-описи. Студенти працювали у малих групах. Результати своїх досліджень представили у вигляді рекомендацій, які доцільно використовувати під час педагогічної практики:

1. Ефективність вивчення теми "Прикметник" підвищиться, якщо осмислення та закріплення граматичних понять побудувати на матеріалі тексту.

2. У процесі вивчення прикметників можна забезпечити формування в учнів таких умінь: визначати описову функцію прикметників у текстах; відбирати із даних прикметників ті, які відповідають ситуації спілкування, обґрунтовувати свій вибір; замінювати прикметники синонімами; складати тексти різних стилів з цілеспрямованим використанням прикметників.

3. Завдання для підготовки учнів до формування комунікативних умінь пропонувати в основному на етапі закріплення мовних знань. З цією метою використовувати вправи таких видів: а) спостереження за функцією прикметників у текстах-описах художніх стилів; б) конструювання словосполучень, речень; в) складання текстів-описів.

Рекомендації супроводжувались прикладами завдань для організації мовленнєвої діяльності:

1. Прочитайте текст. У яку пору року ми можемо побачити такою берізку? Які слова допомогли нам у цьому переконатись? Подумайте, якими словами опишемо чарівність осінньої берізки?

2. Прослухайте текст. Визначте, які словесні малюнки можна за ним намалювати.

3. Прочитайте текст. Що автор описав у цьому тексті? Чому ви так думаєте? Як би ви назвали цей текст? Доведіть, що заголовок дійсно підходить до нього?

4. Якими словами опишемо перший сніг? З чим його можна порівняти? Про що треба сказати, описуючи день першого снігу?

5. Уявіть, що вас попросили скласти опис-загадку про цю рослину (наприклад, конвалію) для ігрових завдань до дитячого журналу. Отже, вам треба описати конвалію так, щоб читачі могли впізнати її. Про які ознаки конвалії ми повинні сказати обов'язково, описуючи цю рослину?

Завдання такого типу стимулюють молодших школярів до висловлювань та орієнтують на певні форми мислительної роботи.

Для того? щоб майбутні учителі могли вибирати шляхи і способи залучення дітей до мовленнєвої діяльності, на заняттях рекомендуємо створювати мовленнєві ситуації, пояснювати їх доцільність та методику використання. Важливо, що розроблені ситуації, які допомагають викликати

у дітей бажання висловлюватися відповідно до мети та умов спілкування, студенти використовують під час педагогічної практики.

Ефективною формою роботи у нашій практиці є проведення ділових ігор (наприклад: "Відкритий урок", "Школа творчості", "Секрети успіху"), в ході яких обговорюються фрагменти чи конспекти розроблених студентами уроків з розвитку мовлення. Використані при цьому різні прийоми взаємодії допомагають майбутнім фахівцям набути впевненості у власних силах, вчать визначати сильні сторони інших, сприяють розвиткові уміння вислуховувати співбесідника, обговорювати, ставити запитання і відповідати на них.

Досвід показує, що пропонована робота, апробована нами у процесі викладання методики української мови, сприяє підготовці студентів до формування у молодших школярів умінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях, збагачує професійну культуру і психолого-педагогічну майстерність майбутнього учителя.

Література

1. Вашуленко М.С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах: Науково-теоретичні засади та методичні рекомендації. – К.: Рад. шк., 1991.- 112с.
2. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Початкова школа. - 2001.-№1.-С.11-14.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. - № 1. – С.28-54.
4. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А.Леонтьева. – М.: Наука, 1974.- 367 с.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. – К.: Початкова школа, 2003. – 296 с.
6. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3-4 класи. – К.: Початкова школа, 2003. – 296 с.
7. Програма з курсу "Методика викладання української мови в початковій школі". Спеціальність: учитель початкових класів. – К.: Рута, 2000. – 80 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 т.- К., 1977, Т.3. – 670 с.
9. Ушинский К.Д. Родное слово. Кн. для учащихся. Год 1. Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику "Родное слово", (1864)//Избр. пед. соч. – М., 1974. – Т. II. – С. 287.

Резюме

В статье рассматриваются отдельные аспекты подготовки студентов к организации речевой деятельности младших школьников, предлагаются рекомендации для реализации этой задачи в процессе изучения методики украинского языка.

Ключевые слова: речевая деятельность, речевое развитие, связное высказывание, коммуникативные умения, начальная школа, методика развития речи.

Summary

Some aspects of the students training for the junior pupils language activity at the Ukrainian language lessons organizing are shown in the article,the rekomendations as for realization this task in the process of learning the methodics of teaching Ukrainian are suggested.

Key words: language activity,language speaking development,several sentences expression, communication skills,primary school,the methodics of the language speaking development.

УДК 371 **Г.П. Кузнецова**

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті аналізуються альтернативні методи організації педагогічної практики майбутніх вчителів-словесників у Польщі, Канаді, Румунії, Молдові, Франції, США, Німеччині, Великій Британії, Росії, Білорусії, доводиться, що за рубежем у формуванні педагогічної майстерності генеруючим є принцип практичної спрямованості всіх форм підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: педагогічна практика, учитель словесності, рівень підготовки, професійна майстерність, вміння, навички, методи.

Складні й динамічні процеси, що відбуваються в соціально-педагогічній сфері сучасного суспільства, потребують передусім висококваліфікованих учителів-словесників. Адже основне завдання фахівця словесності - засобами української художньої літератури виховати гідного громадянина України, шанувальника її традицій і надбань, продовжувача національних ідей. У зв'язку з цим учитель у своїй діяльності має використовувати такі технології, які б викликали в учнів стан "дефіциту знань", зацікавленість у вивченні художньої літератури, бажання самостійно розібратися в тому, про що вони ще не знають, побачити, скажімо, в художньому творі те, що автор "не доказав", а розрахував на розуміння читача. Відтак, особливо значущим є питання підготовки майбутнього словесника ще у процесі його навчання у вищому педагогічному закладі до майстерного виконання функцій педагогічної діяльності.

Питання про те, яким чином і в якому ракурсі слід формувати педагогічну майстерність майбутнього педагога, і словесника зокрема, давно стало предметом спеціальних та планомірно організованих психолого-педагогічних досліджень. Найбільш інтенсивно тему почали розробляти в 70-90 роки XX століття, коли надто увиразнилося суттєве відставання як теорії, так і практики освіти від потреб розвитку суспільства. Проблемами педагогічної майстерності в ті часи займалися такі науковці, як В.Сластьонін, О.Абдулліна, Т.Андронова, І.Багаєв, К.Дурай-Новакова, І.Зязюн, Н.Кічук, З.Курлянд та інші. У розумінні дослідників педагогічна майстерність є вищим рівнем оволодіння професійною діяльністю, в основі якого лежить яскраво виражена особлива спрямованість особистості, ерудиція, соціальна активність, розкутість мислення, здатність самостійно і творчо знаходити способи вирішення практичних завдань. Основним показником педагогічної майстерності вчені виділяють узагальнені педагогічні уміння (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні). Однак, на наш погляд, узагальнених педагогічних умінь замало, необхідні ще й специфічні прикладні уміння (методичні), що визначають ступінь майстерності, здібність до творчого пошуку, до нового мислення в окремій галузі педагогічної діяльності (у нашому випадку в процесі викладання української літератури – читацькі, творчо-аналітичні, лінгвостилістичні, риторичні, художньо-компаративістичні, літературно-перманентні). На деякі із зазначених умінь ще у XIX столітті наголошував відомий методист В.Острогорський, зокрема на стилістичні, граматичні й, окрім цього, вчений у своїй праці "Беседы о преподавании словесности", зазначив, що основою педагогічної майстерності вчителя-словесника є його енциклопедичність. Актуальною й нині є думка видатних вітчизняних науковців-методистів Т.Бугайко та Ф.Бугайка про те, що "справжня майстерність учителя-словесника полягає в тому, щоб великий за обсягом і складний матеріал, не спрощуючи його, зробити доступним для учнів, розкрити його в тій мірі, в якій він зрозумілий для учнів конкретного класу; адже мистецтво викладання характеризується насамперед почуттям міри, як і будь-яке інше мистецтво" [3, 43].

На думку багатьох науковців (М.Черкес-заде, І.Колесникової, А.Мордюковича, Г.Злоцького, І.Харламова, І.Луценка, Б.Степанишина), у формуванні як загальнопедагогічних, так і специфічних умінь чи не найбільшу роль відіграє педагогічна практика, оскільки вона є "основою і першоджерелом становлення вчительської майстерності"[15, 105]. Однак, саме положення про необхідність формування вчительської майстерності чи її основ у процесі неперервної педагогічної практики поки що не має відповідної вітчизняної наукової аргументації. У зв'язку з цим **метою нашої статті є** дослідити й творчо проаналізувати зарубіжний досвід формування педагогічної майстерності вчителів-словесників у процесі педагогічної практики.

Вивчення сучасного зарубіжного досвіду підготовки вчителів-майстрів, і словесників зокрема, доводить, що педагогічній практиці в цьому відводиться чільне місце. Уршула Новацка зазначає, що у Польській республіці практична підготовка майбутніх учителів в основному досліджується за такими напрямами: організація педагогічної практики (К.Дурай-Новакова, М.Яковицка); проблеми поєднання теорії і практики у професійній підготовці вчителів-майстрів (Н.Квятковська, К.Лех, В.Оконь); формування творчої індивідуальності студентів у процесі педагогічної практики (Я.Банасяк, С.Палка, М.Лейман); рівень психолого-педагогічної підготовки студентів до педагогічної практики [14]. Аналіз праць як польських, так і вітчизняних науковців засвідчує, що підготовка вчителя - словесника в процесі педагогічної практики спрямована на розвиток у майбутніх фахівців комунікативних умінь, використання нових методичних засобів у викладанні мови, літератури: опора на філологічно-педагогічний, письменницько-педагогічний стиль творів, мультимедіальність і мультидисциплінарність, "діалог культур". Педагогічна практика студентів-філологів у Польщі

набуває рис демократизації і гуманізації: студентам надається самостійність у виборі методів реалізації знань, враховуються пропозиції і побажання майбутніх учителів щодо методів удосконалення педагогічної практики. Незважаючи на окремі недоліки в практичній підготовці (скорочення навчальних годин на вивчення мови й літератури, мала кількість годин на психолого-педагогічну підготовку вчителя, недостатня увага до організаційних форм і методів, що спрямовані на підготовку майбутнього вчителя до гуманізації освітнього процесу та ін.), основи концепції педагогічної практики в Польщі ґрунтуються на принципі - практика має трактуватися не як діяльність, що дає можливість застосовувати раніше вивчені теорії, а як діяльність, спрямована на формування творчого підходу до педагогічних проблем, розширення й поглиблення знань; творення власної теорії та індивідуальних поглядів, думок, їх зіставлення з поглядами і думками досвідчених учасників педагогічного процесу [10;14; 24].

Угорські вчені, вирішуючи питання діагностики та професійної придатності майбутніх педагогів, особливу увагу звертають на практичну роботу студентів у період навчання у ВНЗ. Вони дійшли висновку, що лише педагогічна практика дає найбільш об'єктивні дані щодо професійних здібностей студентів, створює сприятливі умови для формування педагогічної майстерності. В угорських закладах освіти значна частина навчального часу, що відводиться на практичну підготовку майбутніх учителів, використовується саме на перших курсах навчання [4], що пов'язано з професійним відбором.

Більшість педагогів Канади педпрактику вважає найціннішим компонентом і головним досягненням діючих програм педагогічної освіти. Педагогічна практика в багатьох університетах Канади (Святої Марії, Акадійському) носить гнучкий, зорієнтований на особистісні якості учителя характер [7], що дозволяє здійснювати індивідуальний і диференційований підхід до практичної підготовки педагогічних кадрів.

В організації професійно-педагогічної підготовки вчителів у Румунії та Молдові помітна тенденція скорочення часу на розгляд теоретико-філософських проблем. Акцентуються теми і питання, безпосередньо спрямовані на формування в майбутніх педагогічних фахівців комплексу професійних компетенцій. У педагогічних університетах співвідношення годин теоретичних занять і педагогічної практики – 270/150. Вищі педагогічні школи більше виділяють часу на педагогічну практику, а теоретичні курси доповнюють сучасними практично зорієнтованими спецкурсами. Розглядаються варіанти чергування періодів перебування студента у вищому навчальному закладі і в школі. Помітна тенденція модифікації і запровадження кращих зарубіжних зразків змісту і методів педагогічних практик [2].

Педагогічна практика у Франції відіграє системоутворювальну роль у підготовці вчителів, у формуванні їхньої педагогічної майстерності. У сучасних умовах реформування педагогічної освіти обсяг педагогічної практики збільшується (до 15% усього навчального часу), закріплюючи за Францією першість у світі в цій галузі [20, 227-247]. Парадигма активної педагогіки (участь у великій кількості практик), тісний взаємозв'язок теорії з практикою, акцент на практичну підготовку через педагогізацію предметної підготовки (перед направленням на практику студенти складають екзамен зі шкільного предмета, цикл психолого-педагогічних дисциплін є головною ланкою педагогічної підготовки), професійне спрямування спеціальної підготовки – основні принципи формування сукупності професійної компетенції вчителів у Франції [8; 12].

О.Семеног зазначає, що у практичній підготовці вчителів-словесників велика увага приділяється культурі мовлення, вивченню лінгвокраєзначого матеріалу і прилучення студентів до національної культури [19].

Альтернативними методами підготовки вчителів у США є методи критичної педагогіки, кооперативного учіння, використання ідеї антропології, інклюзивне навчання, методи атентичної бесіди, академічні ігри, вивчення "кейс-стадіз", презентація проектів, портфоліо, активізація "місконцепцій" (уявлень, знань про педагогічну діяльність, що формуються на власному досвіді студентів).Останній метод є чи не найголовнішим у ході педагогічної практики. Доповнює його метод "портфоліо" ("портфель цінних паперів", колекція певного типу, що розкриває індивідуальні здібності та інтереси її власника), який вважається методом оцінювання знань, умінь, навичок студентів. Т.Кошманова, дослідниця конструктивістських методів підготовки вчителів в Американських університетах, вказує на існування трьох популярних типів портфоліо, що використовуються як у процесі теоретичної підготовки майбутніх вчителів, так і під час педагогічної практики в школі: "робочий портфоліо", "шоукейс портфоліо" і "портфоліо для записів" [11, 68]. Для студента портфоліо з часом перетворюється на багатий банк професійних даних. Самооцінка і самоаналіз студентів виступають рушійною силою їхньої роботи над портфоліо. Аналізуючи свою

навчальну і практичну діяльність разом із викладачами на основі портфоліо-конференції, студент вчиться спостерігати за власними діями у порівнянні, визначати рівні сформованості професійних компетенцій, засоби самокерування і самовдосконалення [11; 26]. Аналіз літератури дозволяє констатувати, що на сучасному етапі розвитку і реформування освіти у США поряд із математичними та природничими науками значна увага приділяється гуманітарній філологічній підготовці. Педагогічна практика вчителя-словесника характеризується неперервністю, з постійною мотивацією до вдосконалення мовно-літературних знань, акцент робиться на інтенсифікацію методів навчання. Найбільш перспективними у формуванні педагогічної майстерності в підготовчому періоді до практики американські педагоги вважають такі методи: мікронавчання (оволодіння педагогічною технікою /tehnikal skill of heaching/, зокрема, мімікою, жестами, пантомімікою, увагою, спостережливістю, технікою мовлення), моделювання (індивідуальний, мікрогруповий, груповий аналіз критичних проблем навчання, з якими зустрічаються молоді вчителі та проектування альтернативних шляхів їх вирішення, вибір оптимального варіанту з найменшими негативними моментами в наслідках), метод протоколів (вивчення та аналіз педагогічно значущої відеоситуації, що протоколюється), рефлективного навчання (студенти поділяються на групи 4-6 осіб, один член кожної групи по черзі виконує роль учителя і проводить "урок", тривалістю 15 хвилин. Потім "студенти-учні" заповнюють спеціальну "форму задоволення учня" щодо методів їх навчання; проводиться обговорення, метою якого є спонукання учасників до обдумування процесів викладання та навчання) [21, 107-115]. Це створює умови студентам як під час теоретичної, так і практичної підготовки виконувати запропоновані завдання якщо не цілком успішно, то принаймні на рівні засвоєння, осмислення й усвідомлення.

Зміни, що відбуваються в освітній системі США – збільшення обсягу теоретичного матеріалу в програмах вищих навчальних педагогічних закладів, запровадження програм поліпрофільної і міждисциплінарної підготовки, системи "періодично оновлюваної освіти", індивідуальної спеціалізації, відкритість навчальних закладів до введення нових предметів, спрямовані на формування творчої особистості вчителя. Чільне місце у цій спрямованості посідає педагогічна практика [13; 18; 21].

Зміст практичної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії визначається запровадженням у практику Агенством підготовки вчителів "Національних стандартів для отримання статусу кваліфікованого вчителя" (1998р.), що практично вказує на встановлення єдиних вимог до рівня професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Особливої зосередженості вимагають стандарти, розроблені для вчителів-предметників. Документ виокреслює ґрунтовну професіограму майбутнього вчителя. Зазначається, що під час моніторингу студенти мають показати глибокі і ґрунтовні знання з фахового предмета, методичну підготовку викладати цей предмет як традиційно, так і за інноваційними технологіями; всебічну обізнаність у науковій роботі та вміння ефективно використовувати здобуту інформацію для вдосконалення всього процесу навчання і виховання. Також акцентується увага на розумінні змісту навчальних програм із фахової дисципліни та спеціалізації, на уміннях поєднувати, згідно з вимогами програм до знань, умінь, навичок учнів, у педагогічній діяльності психолого-педагогічного і методичного, спеціально-предметного і методичного компонентів. Окрім цього, студенти мають чітко орієнтуватися в типових помилках учнів, передбачати і запобігати їм; використовувати методи проблемного і гнучкого навчання; розпізнавати учнів за їхніми здібностями, нахилами, інтересами. Майбутні вчителі-словесники мають обов'язково враховувати всі можливості впливу художнього твору на духовний, моральний, культурний, особистісний та соціальний розвиток школярів. Значна увага приділяється вмінням студентів критично аналізувати й оцінювати власні здібності і нахили до педагогічної діяльності. Відповідних умінь і навичок майбутні словесники набувають ще в процесі педагогічних практик [1].

Цікавим для нашого дослідження є довузівський період підготовки майбутніх учителів Великої Британії, що ґрунтується на методичній системі В.Тейлора. Протягом останніх двох років навчання в школі майбутні випускники проходять чотиритижневу педагогічну практику під керівництвом досвідченого педагога. У цей термін школярі ознайомлюються з організацією навчального процесу, допомагають учителеві в проведенні бесід, дискусій, проводять міні-уроки, фрагменти уроків, працюють із шкільною документацією. Випускникам, які бажають вступити до педагогічного закладу, видається характеристика успішності з оцінкою діяльності в період практики. Це є початковим етапом формування педагогічної майстерності і водночас готовності майбутніх учителів до ефективної педагогічної діяльності. З цього етапу і починається партнерство школи з ВНПЗ. Н.Яцишина, досліджуючи професійно-педагогічну підготовку вчителів у Великій Британії (90-ті роки XX ст.), наголошує, що саме школа виступає лабораторією висококваліфікованої

підготовки вчителя. Формування готовності вчителя до педагогічної діяльності в школі є лейтмотивом реформи педагогічної освіти в Англії в 90-ті роки XX століття. У документах англійського уряду, зокрема в Консультативному документі про реформу освіти (1992 р.), зазначається, що практика допомагає забезпечити повний і всебічний розвиток учителя, і це можливо лише в шкільному середовищі, під керівництвом досвідчених педагогів[25, 84]. Отже, "системою партнерства" визначається програма практичної підготовки вчителів, розробляються критерії професійно-педагогічної готовності випускника-молодого вчителя. Критерії фіксуються у кваліфікаційній характеристиці. Проте критерії професійної компетенції вчителя на етапі завершення його базової підготовки ще недостатньо обгрунтовані і не зовсім відповідають навчальним програмам та планам [20; 25].

Це ще раз змушує наголосити на тому, що в основу критеріїв професійної підготовки вчителя слід покласти рівні його готовності до педагогічної діяльності, що формуються, досліджуються, коригуються протягом усього терміну теоретично-практичної підготовки. І вже на основі сформованих рівнів визначати загальний ступінь готовності та критерії професійної компетенції майбутнього вчителя.

Л.Пуховська, дослідниця професійної підготовки вчителів у Західній Європі, зазначає, що у Німеччині відсутня єдина загальнодержавна система підготовки вчителів. Кожна земля має свою власну структуру навчальних закладів, що готують педагогів, здійснюючи традиційний диференційований підхід у професійній підготовці вчительських кадрів з урахуванням структури загальної освіти країни. Незважаючи на зміни, які породжують нові моделі підготовки вчителів, незмінною залишається двофазовість професійної підготовки (перша фаза – теоретична; друга – практична) [20, 107-115]. Суттєвим для нашого дослідження є процес практичної підготовки майбутніх учителів. Якщо у вітчизняній системі освіти також спостерігається спочатку теоретична підготовка вчителя, а потім практична, то в ФРН теоретична фаза є умовною, оскільки в її рамках проводиться шкільна практика (8 тижнів) як рівноправний компонент змісту навчальних планів та програм. Педагогічна практика охоплює загальнонаукову, спеціально-предметну та психолого-педагогічну підготовку. Друга фаза - це також поєднання педагогічної практики в школі з теоретичними дисциплінами. Друга фаза складається з трьох елементів: 1) викладання в школі під керівництвом тьюторів та з наступним обговоренням за участю університетських викладачів; 2) заняття-семінари, лекції, групова робота з психолого-педагогічних дисциплін (один раз на тиждень протягом трьох годин); 3) практичні, семінарські, лекційні заняття з методики викладання головних предметів (одне заняття на тиждень протягом трьох годин) [20, 107-108]. Така система підготовки вчителів засвідчує реальне "забезпечення системотворчих функцій педагогічної практики в її єдності з теоретичною підготовкою" [20, 111]. У вітчизняній педагогічній системі освіти шкільна практика в період теоретичної підготовки (I-III курси) поки що, на жаль, чіткого спеціально-практичного спрямування не має, що і є причиною недостатньо ефективного рівня готовності майбутніх учителів, і словесників зокрема, до педагогічної діяльності.

Часткова втрата авторитету професії вчителя в Росії, Білорусії та інших пострадянських державах змусила переглянути деякі аспекти практичної підготовки вчителів-словесників, ввести додаткові спеціалізації (іноземну мову, психологію, історію, українознавство), що спричинило переосмислення мети і засобів підготовки майбутніх учителів. Аналіз літератури засвідчує, що підготовка вчителів, і зокрема словесників, у Росії та Білорусії характеризується практико зорієнтованим підходом, тобто йдеться про те, що уміння, навички, здібності студентів формуються і реалізовуються в діяльності. Відтак, актуалізація теоретичних знань, покладених в основу дидактичних та методичних умінь, має перебувати в тісному зв'язку з їх теоретико-пізнавальним аспектом і спрямовуватися на формування нового типу відношень між знаннями і практичними діями, відношень їх єдності та функціонування знань у формі дій [5; 6; 9; 16; 23]. У вищій педагогічній школі Росії практична підготовка майбутніх учителів набуває послідовності, неперервності, розробляються нові моделі, нетрадиційні підходи до організації педагогічної практики, а відтак, і до формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів. Зокрема, в Камчатському, Липецькому, Воронізькому ВНПЗ велика увага приділяється дослідженню динаміки мотиваційного засвоєння основ неперервного професійного самоудосконалення студентів [5; 9]. У Липецькому державному педагогічному університеті розроблено прогностичну модель неперервної педагогічної практики, що є теоретичним формулюванням практичної діяльності студентів. Запропонована модель базується на рівнях педагогічної діяльності (репродуктивному, адаптивному, локально-моделювальному, системно-моделювальному) та перемінних, що визначають структуру діяльності, її головні компоненти (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні,

комунікативні) [5, 16-30]. На думку дослідниці Н.Бурлакової, саме прогностична концепція підготовки майбутніх учителів дозволить чітко простежити процес переходу студентів від початкового рівня готовності до завершального. Ми поділяємо думку науковця, але хочемо додати, що в запропонованій моделі не враховано онтологічного компонента як складової методологічного рівня готовності. Це призводить до позбавлення студента-практиканта можливості суб'єктивного вибору, до формування однобічної монологіки за відомим принципом: "студент повинен знати, повинен уміти". На наш погляд, онтологічне сприймання педагогічного процесу має бути домінуючим у формуванні готовності майбутнього вчителя, і зокрема словесника, до педагогічної діяльності. За такого підходу студент-практикант вчиться передбачати й оцінювати свої можливості та здібності, починає виробляти індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

У практичній підготовці студентів Ростовського педагогічного університету велика роль відводиться системі "зворотнього зв'язку", яка дозволяє відповідним кафедрам навчального закладу у процесі проходження студентами-словесниками педагогічної практики коригувати зміст їхньої професійної підготовки в залежності від труднощів, з якими зустрічаються студенти-практиканти. Проте механізм цієї системи не розкривається.

Г.Коджаспирова, Н.Бостанджиєва, Л.Борикова (м.Москва) до нових нетрадиційних форм проведення педагогічної практики відносять: "практику одного робочого дня на тиждень"(зв'язна ланка між заліковою та переддипломною практикою, де студенти виконують такі види діяльності: підбирають матеріал для проведення уроків, проводять уроки, аналізують їх, перевіряють письмові роботи учнів та вчаться аналізувати помилки, оволодівають уміннями правильно розподіляти час протягом робочого дня); "практику занурення" (довготривале і неперервне перебування студентів у школі протягом усього терміну навчання: I курс I семестр – ознайомлювальна практика один раз на тиждень у 2-гу половину дня; II семестр – один раз на тиждень у першу половину дня; II курс I семестр - відривна від занять протягом місяця; II семестр – тритижнева практика з проведенням залікових уроків та відвідуванням занять у ВНЗ; III курс I семестр – двотижнева практика з проведенням залікових уроків та відвідуванням занять у ВНЗ; II семестр – шеститижнева переддипломна практика); "практика в педагогічних майстернях" (практикування студентів під керівництвом учителів, робота яких передбачає два рівні: 1) технологічний – ознайомлення студентів з різними апробованими прийомами навчання; 2) концептуальний – ознайомлення майбутнього учителя з концептуальними системами Л.В.Занкова, Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова та прийомами роботи, що дозволяють реалізувати різні концепції на практиці) [17, 128-140]. На жаль, науковці не пояснюють, які рівні готовності студентів-практикантів мають формуватися за нових підходів до організації педагогічної практики.

У Гомельському педагогічному університеті ім.Ф. Скоріни науковці дійшли висновку, що основними аспектами підвищення ефективності педагогічної практики є: нове бачення стратегічної наскрізної мети педпрактики, спрямованої на результат, на формування, за І.Харламовим, "педагогічної вправності" як основної складової педагогічної майстерності; педагогізація всіх сторін підготовки майбутніх учителів; надання педагогічній практиці бінарного чи двопланового характеру (діяльність ⟶ уміння) впровадження методичного алгоритму підготовки до уроків, проведення у процесі педагогічної практики міні-семінарів, співбесід з проблемних питань [16; 23]. Окрім цього, доводять методисти, практична підготовка вчителів словесності має базуватися на комунікативно-діяльнісному, культурознавчому підходах. Йдеться про введення до навчальних планів філологічних факультетів спеціальної дисципліни "шкільний курс літератури" та складання перед направленням на педагогічну практику екзамена з цього предмета. Звичайно, можна посперечатися, чи потрібний такий курс. Проте ми погоджуємось, що студенти безпосередньо перед проходженням практики мають можливість продемонструвати свій рівень готовності щодо знання навчального матеріалу і володіння методикою його викладання в школі. На думку ж І.Харламова та В.Горленка, навпаки, в центрі уваги має бути педагогічна практика, яка вносить корективи або удосконалює методику викладання тієї чи іншої дисципліни [23, 75-77].

У Гродненському педагогічному університеті велика увага приділяється розробці і впровадженню моделі професіограми майбутнього вчителя-словесника. В.Тарантей, І.Карпюк, І.Прокоп'єв, С.Гарбусевич вважають, що професіограма – це підґрунтя практичної підготовки й основа педагогічної майстерності, без чого неможливо передбачити і визначити основні шляхи і засоби формування рівнів професійної готовності вчителя. Професіограму вчені-методисти використовують як засіб: "1) представлення найзагальніших характеристик особистості випускника; 2) дослідження педагогічних процесів і явищ; 3) уточнення і корекції процесу практичної підготовки спеціаліста (зміст, форми, методи, прийоми і т.ін.); 4) виявлення співвідношень між видами знань,

умінь (видами діяльності); 5) керування процесом оптимізації підготовки випускника університету" [16, 13]. Ми дозволимо собі додати, що професіограма має бути ще й засобом формування рівня готовності до проведення педагогічної практики.

Отже, аналіз зарубіжного досвіду формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя-словесника, його готовності до ефективної педагогічної діяльності засвідчує, що принцип практичного спрямування усіх форм підготовки вчителя має бути генеруючим. Проте жодна з наукових праць, розглянутих нами вище, не розкриває ні важливого етапу формування рівнів готовності до проведення педагогічної практики студентів-філологів, ні етапу формування готовності через основні аспекти професійної майстерності в процесі педагогічної практики. Це свідчить про необхідність і важливість подальших науково-практичних досліджень з питань формування основ педагогічної майстерності вчителя-словесника у процесі неперервної педагогічної практики.

Література

1. Авшенюк Н.М. Проблеми стандартизації педагогічної освіти у Великій Британії//Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць, Ч.2. – К., 2001. – С.292-295.
2. Антонюк Р.І. Система професійної підготовки та перепідготовки вчителів української та румунської мов в Україні за останнє десятиріччя//Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць, Ч.2. – К., 2001. – С.267-275.
3. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Майстерність учителя-словесника. – К.: Рад. школа, 1973.- 188с.
4. Букач М. Що і як робити (Практичний аспект підготовки викладацьких кадрів)// Рідна школа. – 1997. - №7-8. – С. 76-77.
5. Бурлакова Н.Е. Педагогическая практика в системе многоуровневой подготовки бакалавра и специалиста образования. Дис. …канд.пед.наук. 13.00.08. – Липецк, 1999. – 180 с.
6. Ветров Ю., Клушина Н. Практико-ориентированный подход // Высшее образование России. – 2002. - №6. – С.43-46.
7. Грищенко Т.Л. Педагогическая практика в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей в Канаде / Совершенствование профессион. направленности учебно-воспит.процесса в педвузе // М-лы докладов научно-практ.конф., Ч.1. – Улан-Удэ: Бурятский пединститут, 1990. – С. 232-235.
8. Зязюн І. Освітня система Франції // Рідна школа. – 2001. - №11. – С.70-74.
9. Киселёва О.О. Профессионально-педагогическая практика: из опыта работы // Педагогика.- 2001. - №2. – С.48-52.
10. Ковчина І. М. Педагогічна освіта в Польщі у 80-90-х роках XX століття. Монографія / За заг.ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Логос, 2000. – 142 с.
11. Кошманова Т. Конструктивістські методи підготовки вчителів в американських університетах// Рідна школа. – 1999. - №10. – С. 66-69.
12. Лабазина Л.Н. Современная система профессиональной подготовки учителей во Франции / Автореф.дис. …канд.пед.наук:13.00.08. – Ярославль, 1999 – 19 с.
13. Левитская Е.Ю. Роль вуза США в формировании творческой личности специалиста в контексте непрерывного образования/ Совершенствование профессион. направленности учебно-воспит.процесса в педвузе // М-лы докладов научно-практ.конф., Ч.1. – Улан-Удэ: Бурятский пединститут, 1990. – С.232-235.
14. Новацка У. Організація педагогічних практик студентів математично-природничого відділу вищої педагогічної школи / Автореф. дис….канд.пед.наук:13.00.04. – К., 2002. – 19 с.
15. Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей: Сборник научных трудов. – М.: Б.И., 1978. – С.105.
16. Педагогическая практика студентов: Учеб.пособие / В.П. Тарантей, И.А.Карпюк, И.И.Прокопьев и др.; Под ред. В.П.Тарантея. – Мн.: Университетское, 1991. – 206 с.
17. Педагогическая практика: Учебно-метод.пособие для студентов. Под ред. Г.М. Коджаспировой, Л.В. Бориковой. – М.: "Академия", 1998. – 144 с.
18. Портненко Н.Е. Основные проблемы подготовки учителя в США. http: // rspu.edu.ru/ li/journal /portnenko.htm/.
19. Професійна компетенція вчителя української мови і літератури. Програма курсу для студентів спеціальності 7.101013. "Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова і література / Укладач О.Семеног. – К. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2003. – 65 с.

20. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
21. Роман Р.М. Формування педагогічної майстерності вчителів у вищій школі США. Дис. …канд.пед.наук. 13.00.01.- К., 1993. – 173 с.
22. Удосконалення професійної підготовки вчителя-словесника (Матеріали на допом.студенту-практиканту і молодому вчителю). За ред. І.А.Луценка. К., 1980. –106 с.
23. Харламов И.Ф., Горленко В.П. Педагогическая практика: старые и новые подходы // Педагогика. – 1997. - №4.- С. 72-79.
24. Шемпрух Йоланта Зв'язок теорії з практикою при підготовці вчителя у Польщі // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2001. - №4. – С.141-146.
25. Яцишин Н.П. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90- ті роки XX століття). Дис. ..канд.пед.наук: 13.00.01.- Луцьк, 1998. – 216 с.
26. Belanoff, P. Dicson, M. (eds) Portfolios. Process and Product. Portsmnth, N.H. Boynton. Cook Publishers, 1991.- 237p.

Резюме

В статье анализируются альтернативные методы организации педагогической практики учителей словесности в Польше, Канаде, Румынии, Молдавии, Франции, США, Германии, Великобритании, России, Белоруссии, доказывается, что за рубежом в формировании профессионального мастерства будущих учителей генерирующим выступает принцип практической направленности всей форм подготовки специалистов.

Ключевые слова: педагогическая практика, учитель словесности, уровень готовности, профессиональное мастерство, умения, навыки, методы.

Summary

Alternative methods of organising the pedagogical practice of future language teachers in Poland, Moldova, France, USA, Germany, Great Britain, Russia, Byelorussia are analysed in the article. The author has proved that the principle of practical orientation of all foms of teacher's training is the most important in the formation of teachers' pedagogical skills abroad.

Key words: pedagogical practice, a language teachers, the level of readiness, professional skills, experience, methods.

УДК 371. 134: 821. 161. 2 **Л.О. Базиль**

ФОРМУВАННЯ СКЛАДОВИХ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ПРОЦЕСІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Стаття присвячена розгляду формування складових педагогічної майстерності майбутніх учителів української мови й літератури у вищих навчальних закладах України під час вивчення дисциплін літературознавчого блоку.

Ключові слова: літературознавча підготовка, педагогічна майстерність, вміння і навички, процес навчання.

Нині в усіх сферах громадсько-політичного життя мають місце процеси реформування і радикальних змін. Інформатизація й інтеграція збільшують запит на практично зорієнтованих фахівців, підвищують вимоги до рівня їх підготовки. У першу чергу це стосується системи освіти майбутніх учителів української мови та літератури, оскільки саме вони закладають основи розуміння художніх творів. Від філолога значною мірою залежить, чи стане художня книга порадником, тією життєдайною криницею, з якої молода людина черпатиме основи моралі, життєвої мудрості, чи сприятиме книга формуванню в учня загальнолюдських цінностей, естетичних ідеалів. Саме словесника сприймають як високо інтелігентну особистість, з вишуканою українською літературною мовою, глибоким знанням культури, артистичною натурою, психологічним потенціалом. Його називають учителем гуманізму.

Маючи у своєму розпорядженні такий могутній фактор людино- і націотворення, як рідна література, словесник формує духовно розвинену, національно свідому особистість, відповідального й активного громадянина України, справжнього патріота Батьківщини, здатного гідно репрезентувати й утверджувати свою націю і державу.

Ще з минулих століть питання вищої філологічної освіти стали об'єктом наукового вивчення. Однак і нині проблема підготовки майбутнього вчителя української мови й літератури є найголовнішою і найпріоритетнішою в освітній галузі, про що свідчать наукові праці сучасних учених, літературознавців, педагогів, зокрема Н.Волошиної, О.Галича, А.Градовського, В.Гриневича, Г.Клочек, А.Козлова, Л.Мірошниченко, М.Наєнка, Є.Пасічника, О.Семеног, А.Ситченка, Б.Степанишина, Г.Токмань, З.Шевченко та ін. У центрі наукової уваги нинішнього інформаційно-технологічного суспільства знаходяться теоретико-методологічні проблеми літературознавчої підготовки (О.Галич, П.Хропко), естетичне наповнення шкільної і вузівської літературної освіти (Н.Волошина), формування здатності майбутнього вчителя літератури до проектно-конструкторської діяльності (В.Шуляр) тощо.

Метою пропонованої статті є висвітлення специфіки літературознавчої підготовки майбутніх фахівців української мови і літератури в сучасних вищих навчальних закладах.

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження стали концептуальні положення праць учених стосовно професійної підготовки вчителя на засадах духовності (В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Кремень), формування національно свідомої мовної особистості (М.Вашуленко, С.Єрмоленко, Л.Мацько, О.Семеног, Л.Скуратівський), діалогу культур, єдності загальнолюдського, національного і регіонального аспектів у навчально-виховному процесі (М.Бахтін, В.Біблер, Р.Скульський, М.Стельмахович).

З позиції сучасної естетики й літературознавства художньо-літературна творчість наближається до науки стосовно пізнання світу, вона є однією з головних форм відображення об'єктивної дійсності. Специфічні ж риси її в тому, що література подає читачеві образну картину світу, містить у собі елементи естетичної насолоди, духовності. Тенденції антропоцентризму і діалогізму, гуманізації та інтеграції в розвитку філології і психолого-педагогічних наук підсилюють зв'язок літературознавства і лінгвістики, літературознавства і педагогіки, значно впливаючи на формування літературознавчої компетенції майбутнього педагога-словесника, що вимагає удосконалення навчально-виховної, науково-дослідницької, самостійної практичної діяльності з літературознавчих дисциплін у вищому навчальному закладі.

Літературно-художня творчість – це унікальний засіб, який дає можливість зануритися у внутрішній світ людини, відобразити механізми життя, розширити індивідуальний досвід відчуттів і переживань. Літературу слід вивчати у широкому культурному аспекті з установкою на формування особистості, здатної до самовизначення й самопрезентації. Майбутньому вчителеві важливо усвідомити не тільки специфіку викладання літератури, але й її особливості як різновиду мистецтва. Знання з літератури мають визначатися не кількістю прочитаних творів, а роздумами над тим, який слід ці твори залишили в душі, чи навчили співтворчості і співпереживанню, чи дали можливість відчути ритмічність і мелодійність письменницького слова, чи сприяли вихованню інтелігентності, діалогу особистостей. Отже, виникає необхідність перетворення технології викладання літератури таким чином, щоб пізнання моральних норм і культурних цінностей відбувалося через емоційне переживання їх громадянської й особистісної значущості, наповнення особистості кожного студента високим культурним змістом. Це відповідає меті особистісно-орієнтованого навчання і сприяє індивідуально-творчому саморозвитку особистості у світі культури. Професійна спрямованість у викладанні літературних курсів забезпечується за умови взаємозв'язку з курсами педагогіки, психології. Словеснику необхідно бути чутливим, "гнучким" до нововведень:

- уміти спрямовувати й формувати філологічні смаки учнів;
- виявляти сміливість у поданні обґрунтованої оцінки творам, літературним явищам, які ще не отримали офіційної критичної оцінки;
- з позицій сьогодення аналізувати художні твори;
- визначати рівень художності письменницьких доробків, риси індивідуального стилю тощо.

У нинішніх вищих навчальних закладах літературознавча підготовка здійснюється переважно під час викладання таких курсів: "Вступ до літературознавства", "Український фольклор", "Давня українська література", "Літературне краєзнавство", "Історія античної літератури", "Історія української літератури", "Історія зарубіжної літератури", "Теорія літератури".

Розглянемо детальніше окремі з навчальних предметів. Пропедевтичний курс "Вступ до літературознавства" викладається на першому курсі філологічного факультету і має на меті коротко

ознайомити студентів із різноманітними проблемами літературознавства як комплексу різних спеціальних і загальних дисциплін, з такими важливими розділами, як біографія письменника, літературне джерелознавство, літературна археo- й історіографія, порівняльне літературознавство, віршознавство. Цей курс покликаний допомогти першокурсникам опанувати специфіку предмета літературознавчого дослідження, сформувати у початкуючих дослідників розуміння й потребу аналітичного підходу до художнього тексту, культуру теоретичного мислення, переконання щодо різноманітності літературознавчих позицій, професійну основу наступної навчально-дослідницької роботи в галузі вивчення літератури. На лекціях і семінарських заняттях доцільно використовувати елементи комунікативної дидактики, розроблені В.Тюпою. Науковець пропонує розгляд питань проблемно-евристичного характеру, які концентрують увагу на ключових моментах лекції, спонукають студентів до внутрішнього діалогу з викладачем, активізують процес засвоєння навчального матеріалу [10].

У діалозі з іншими слов'янськими культурами пропонується подавати курс українського фольклору, спрямований на формування умінь аналізувати твори української усної народнопоетичної творчості, зіставляти їх жанрові особливості з огляду на етико-філософські, соціальні, психологічні проблеми, через дослідження текстів, історико-культурологічні корені слів-фольклоризмів відкривати особливий світ народного художнього мислення, формувати фольклорну компетенцію.

Курс літературного краєзнавства дає можливість глибше познайомитися з культурною спадщиною регіону, діяльністю місцевих письменників тощо.

Кожна з наступних дисциплін літературного циклу логічно подається в тісному взаємозв'язку з іншою, що паралельно або послідовно (на наступних етапах професійної підготовки) опановується студентами-філологами у процесі навчання. Наприклад, курс "Теорія літератури" узагальнює і систематизує відомості з літературознавчих дисциплін, формує у майбутніх учителів-словесників відповідні уявлення про специфіку художньої літератури як різновиду мистецтва слова, закріплює нові знання з теорії літератури, сприяє виробленню навичок наукового аналізу художніх творів, осягненню основ закономірностей літературного процесу. Вивчення навчального предмета повинно супроводжуватися формуванням у студентів навичок самостійної літературознавчої роботи, зокрема, умінь користуватися підручниками, посібниками, словниками, що сприятиме критичному осмисленню шляхів і прийомів літературознавчого аналізу художніх творів, привчатиме студентів глибше засвоювати і осмислювати вивчений матеріал, зіставляти різні думки. В основу викладання курсу покладено головні принципи загальної поетики, яка дає можливість повніше з'ясувати основні закономірності літератури в цілому, і специфіку літератури як мистецтва слова, зокрема. Даний курс надає суттєву допомогу у формуванні наукової компетенції майбутнього вчителя-словесника.

У взаємозв'язку з теоретико-методологічними курсами має читатися курс "Історія української літератури". Вивчаючи його, майбутні словесники повинні опанувати вагомий перелік складних історико-літературних явищ, простудіювати значний обсяг емпіричного матеріалу, виробити цілісний концептуальний погляд на історико-літературну епоху як своєрідне відображення життя тогочасного суспільства, як художнє дослідження життєдіяльності людини, її внутрішнього світу, осмислити історико-літературний процес як нову дійсність, створену митцем, як вільний вияв особистості письменника з урахуванням реалій творчості його попередників, умов їх життя і діяння, а також усвідомити розвиток української літератури як літератури світового рівня. На заняттях дисципліни студентам подається науково обґрунтована інформація про факти і явища літературно-мистецького процесу XX ст., майбутні педагоги знайомляться із світоглядною позицією митців українського слова з урахуванням суспільно-політичних обставин їхнього зростання, на належному рівні майбутні філологи оцінюють роль і внесок письменників у розвиток літературно-мистецького життя, з'ясовуючи особливості їх творчого методу; враховуючи принцип історизму, вчаться аналізувати і визначати специфіку літературних творів, виробляють навички самостійно на певному кваліфікаційному рівні осмислювати основні літературно-мистецькі явища епохи, а також практично застосовувати принцип системності під час аналізу літературних явищ.

На семінарських, практичних заняттях важливо показати рух літературно-естетичної думки, підкреслити її значення в розвитку художнього слова, у виході нашого письменства на європейські горизонти. Без глибокого теоретичного осмислення літературних фактів сьогодні не можна зрозуміти їх внутрішньої суті. Розглядаючи твір у єдності його змісту і форми, в широкому літературно-мистецькому контексті, синтезуючи зроблені спостереження над текстом, студенти оволодівають навичками філологічного аналізу.

Осягнення студентами глибини зображуваних письменником подій, характерів героїв, їхніх доль, думок, почуттів, прагнення дати їм власну оцінку сприяє тому, щоб морально-естетичний

досвід людства, відображений на сторінках творів, співвідносився з особистим досвідом. Сприйняття літературного твору в контексті духовної культури людства, в "діалозі" інших культур, живопису, скульптури, кіно- і театрального мистецтва дозволяє підготувати майбутнього вчителя до подальшого самостійного спілкування із мистецтвом слова. Вища школа зобов'язана озброїти студентів "технологією праці" вчителя-словесника. Глибока обізнаність з історичним розвитком національного письменства, його вершинними досягненнями має поєднуватися в нього з розумінням тенденцій всесвітнього літературного процесу, місцем і роллю в ньому художніх явищ, які увійшли в загальнолюдську скарбницю мистецького слова. Використовуючи інтеграцію літературознавчих дисциплін на лекціях-дискусіях, лекціях-коментарях, лекціях-прес-конференціях, вважаємо за доцільне скористатися методикою вивчення літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв, яку пропонує доцент Чернігівського державного педагогічного університету С.Жила [6].

У мінливих соціокультурних умовах практично нереалізованими залишаються можливості курсу української літератури у вихованні мовної особистості. Література часто не розглядається як наука людського спілкування, майстерня художника слова. Таким чином, не розвивається креативна функція мовної особистості, а це відображається на ступені модифікації мовних одиниць, їх адаптації до умов комунікативної ситуації, на вмінні спостерігати статутні норми спілкування, прийнятого в мовній культурі мовленнєвого колективу. Тому одне із найважливіших завдань практичних занять з історії літератури – навчитися уважно, осмислено, з нотатками на полях читати текст, заглиблюватися у внутрішній світ художнього твору, з'ясовувати його місце у спадщині письменника, літературному житті епохи, в історії національної і всесвітньої літератури, а також набути вмінь виконувати відповідні зіставлення художніх явищ, знаходити те спільне, що їх об'єднує, і водночас показувати неповторні особливості індивідуального стилю конкретного літератора.

Знання психології допоможуть створити психологічний портрет особистості літературного героя, здійснити аналіз своєрідності психологічного стилю автора, психологічні прийоми розкриття образу в літературі. З цією метою доцільно залучати на літературні заняття письменників, які б ділилися власним досвідом роботи над текстом твору. Зокрема пояснювати, яким чином вони оволодівають мовою, досягають краси слова чи опису, як підтримують напругу, стимулюють у читачів роботу уяви, як читають "самих себе та своїх колег".

Сьогодення вимагає модернізації форм перевірки набутих знань. Звичні запитання і завдання, які легко виконувалися шляхом конспектування певного розділу підручника чи статті, на вимогу часу слід замінити на завдання – літературні коментарі, які потребують уважного ставлення до індивідуального авторського стилю, поетики жанру, ретельного опрацювання рекомендованих джерел, енциклопедій і словників, складання логічних схем, пошуку обов'язкових текстових ілюстрацій, які допоможуть розкрити найважливіші відтінки авторської думки і авторського замислу.

Викладання літературознавчих дисциплін тісно взаємопов'язане з курсами естетичного, мовознавчого, педагогічно-психологічного і методичного блоків. Багатогранна діяльність вчителя-словесника прямо залежить від того, наскільки він уміє “володіти собою”, “здатний до самооцінки”, самовиховання, має високий рівень активності, самостійності, прагнення до самовдосконалення. Заняття повинні бути насичені навчально- і науково-дослідницькою діяльністю, мета якої – формувати науковий світогляд молодого дослідника, збільшувати рівень його теоретичної підготовки, наукову ерудицію, сприяти в опануванні методології і методів наукового пошуку, в оволодінні найважливішими процедурами літературознавчих досліджень, розвивати високу вимогливість до себе, толерантне ставлення до протилежної думки.

Допомагають формуванню педагогічної майстерності під час літературознавчої підготовки науково-дослідні лабораторії, проблемні гуртки, керовані досвідченими викладачами. На заняттях літературних клубів, гуртків формується і в подальшому стимулюється інтерес до новинок сучасної літератури, до актуальних творів класиків, перевіряється ефективність застосування інструментарію суміжних наук для аналізу художніх творів, літературних явищ (психологія, соціологія, філософія).

Підтримуємо доцільну думку О.Семеног, що невід’ємною складовою науково-дослідної роботи є спецкурси і спецсемінари з літературознавчих дисциплін. Огляд окремих з них (у Луганському державному педагогічному університеті, наприклад, читаються такі спецкурси та спецсемінари, як "Література розстріляного відродження", "Письменницькі мемуари в школі", "Нові підходи до вивчення фольклору", у Тернопільському державному педагогічному університеті – спецкурси "Сучасні теорії прози і проблеми інтерпретації прозових текстів", "Проблеми аналізу художнього твору", "Літературний рух у другій половині XIX ст.: дискусії і полеміки", "Особливості розвитку української літератури в діаспорі", в Харківському державному педагогічному університеті – "Сучасний український літературний процес", "Універсалії української барокової літератури", в

Національному педагогічному університеті ім. М.Драгоманова – "Шляхи розвитку української драматургії 20-30-х років ХХ століття", "Сучасні методи дослідження літератури" тощо) вказує на об'єктивну потребу науковців і педагогів розвивати в майбутніх учителів-дослідників звичку до самостійного систематичного поповнення й оновлення знань.

Таким чином, курси літературознавчого блоку сприяють розвитку літературознавчої компетенції, удосконаленню педагогічних і психологічних компетенцій, набутих у психолого-педагогічній підготовці.

Література

1. Бахтин М.М. Человек в мире слова. - М.: Изд. Росс. откр. ун-та., 1995. - 140 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа //Русская словесность/ От теории словесности к структуре текста: Антологія / Под ред. В.П.Нерознака.-М.: Academia, 1997.-С.227-245.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества /Сост. С.Г.Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн, Л.В.Дерюгина; Примеч. С.С.Аверинцева, С.Г.Бочарова. - М.: Искусство, 1979. – 424 с.
4. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XXI век.- М.: Политиздат, 1991.-413с.
5. Галич О. та ін. Теорія літератури. – К.: Вища школа, 2001 – 320 с.
6. Жила С.О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія.-Чернігів: РВК "Деснянська правда", 2004.-360 с.
7. Семеног О.М. Підготовка майбутнього вчителя-словесника: проблеми і досвід їх вирішення / творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць \ ред. кол. Гузій Н.В. та ін. – Вип..8. – К., НПУ, 2003. – с. 78 – 87.
8. Семеног О.М. Професійна спрямованість навчальних курсів у педагогічному університеті. – Вісник Глухівського педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 3. – Глухів: ГДПУ, 2003. – С.144-149.
9. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція.- К.: Міленіум, 2002.-320 с.
10.Тюпа В.И. Аналитика художественного: Введение в литературоведческий анализ.- М.: Лабиринт; РГГУ, 2001.- Доступный из:< htpp: //kaftip.newmail.ru/WEDTOR.htm#top >.

Резюме

В статье рассмотрены особенности формирования составных педагогического майстерства будущих учителей украинского языка и литературы в процессе литературоведческой подготовки студентов филологических факультетов высших учебных заведений Украины.

Ключевые слова: литературоведческая подготовка, умения и навыки, процесс обучения.

Summary

The article is devoted to the question of the formation of the components of pedagogical skill of future Ukrainian language and literature teacher during literature learning training at Higher Educational establishments of Ukraine.

Key words: during literature learning training, skills, teaching proces.

УДК 371. 808. 3

С.В. Цінько

НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ – НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА РОЗВИТКУ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті акцентується увага на важливість навчання учнів аудіювання як одного із чотирьох видів мовленнєвої діяльності в світлі нових вимог до освітньої системи в Україні. Також конкретизуються аудіативні вміння і навички, пропонуються вправи, які сприяють розвитку навичок аудіювання.

Ключові слова: аудіювання, вміння і навички, процес навчання, види вправ, критерії оцінювання знань та навичок, сучасні технології навчання.

Для досягнення освітньої мети в процесі навчання рідної мови відповідно до сучасних вимог реформування системи освіти в Україні найбільш ефективними є комунікативно-функціональний та особистісно-зорієнтований підходи, безпосередньо пов'язані з реалізацією комунікативної мети курсу рідної мови, яка полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатої мовної особистості, що володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови – її стилями, формами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) [6]. Тому навчання української мови має бути спрямоване на формування мовної особистості – людини, яка є "носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і навичок" [5,16], серед яких чільне місце відводиться аудіативним. Вирішальну ж роль у мовленнєвому розвитку учнів відіграє загальноосвітня школа, адже саме тут формуються комунікативні вміння і навички, необхідні для виробничої й суспільної діяльності, зокрема для навчання у ВНЗ і самоосвіти.

Останнім часом зацікавленість проблемою аудіювання значно зросла, оскільки важливість навчання учнів цього виду мовленнєвої діяльності зумовлена життєвою необхідністю, постійно зростаючим обсягом потоку різноманітної інформації і потребою орієнтуватися в ній.

Проблема сприймання і розуміння взагалі та розуміння усних висловлювань зокрема не нова. Це підтверджує З.А.Кочкіна, яка наголошує, що, незважаючи на давність постановки проблеми, вона є майже недослідженою [2,14]. У зробленому З.А.Кочкіною аналізі праць зарубіжних учених наводяться статистичні дані про те, що 70% часу (крім сну) людина проводить у мовленнєвому спілкуванні. "Між чотирма основними видами мовленнєвої діяльності цей час розподіляється у такий спосіб: читання – 16%, аудіювання – 45%, говоріння – 30%, письмо – 9%"[3,161]. Достовірність наведених даних підтверджується і вітчизняними психологами (Г.С.Костюк, Д.Ф.Ніколенко): "Велике значення має сприймання усного мовлення, яке посідає основне місце в мовленнєвому спілкуванні. За останніми науковими даними, воно дорівнює 45% загального спілкування, в учнів досягає навіть 75% " [7,168].

Проблемі важливості формування та розвитку аудіативних (від лат. audio – слухати) вмінь і навичок приділено належну увагу в дослідженнях відомих психологів, психолінгвістів, методистів (В.О.Артемова, І.П.Гудзик, М.І.Жинкіна, І.О.Зимньої, Г.М.Іваницької, Г.С.Костюка, З.А.Кочкіної, Т.О.Ладиженської, О.О.Леонтьєва, Л.М.Проколієнко, І.О.Синиці та ін.).

Розглядаючи аудіювання (за визначенням М.Р.Львова) як "сприймання мовлення на слух і розуміння його включно, один із чотирьох видів мовленнєвої діяльності поряд з говорінням, читанням і письмом" [4,21-22], слід наголосити, що воно забезпечує сприймання (усвідомлення і розуміння) усного мовлення, оскільки аудіювання є рецептивним боком спілкування і характеризується внутрішньою активністю слухача, яка не виражена зовнішньо. Об'єктом аудіювання є висловлювання іншої людини, предметом – смисловий бік цього висловлювання. Результатом аудіювання слід вважати розуміння або нерозуміння висловлювання. Таким чином, три процеси–сприймання, або перцептивна діяльність, розуміння, або мислительна діяльність, і запам'ятовування, або мнемічна діяльність, входять у загальне поняття, яке визначається терміном "аудіювання". Система навчання аудіювання – це єдиний неперервний процес, що поєднує всі ланки освіти, починаючи від дошкільної, пропедевтичної, включаючи загальну, базову, і завершуючи вищою, поглиблюючою та систематизуючою. Успішне оволодіння учнями говорінням, читанням і письмом значною мірою залежить від рівня опанування ними вмінь та навичок слухання і розуміння усного мовлення. Зокрема, І.П.Гудзик зауважує, що "говорити, читати і писати можна навчити тільки того, хто вміє слухати" [1,23]. Дослідження науковців переконують, що проблема розвитку аудіювання стосується взагалі будь-якої мови як суспільного явища, а тому є актуальною і для рідної мови. Про необхідність удосконалення цієї роботи свідчать також дані М.Р.Львова: на уроці до 50% усного мовлення вчителя і учнів не сприймається або не усвідомлюється певною частиною школярів [4,21].

Отже, аудіювання є основою спілкування, саме з нього починається оволодіння усною комунікацією. Будучи необхідною умовою спілкування, аудіювання забезпечує успіх в оволодінні усним мовленням. Тому аудіюванню необхідно вчити, як і будь-якого іншого виду мовленнєвої діяльності, оскільки якість засвоєння навчального матеріалу значною мірою залежить від уміння учнів вилучити з прослуханого тексту чи повідомлення всю необхідну інформацію.

Найкраще, коли в процесі аудіювання відбувається активне розуміння, тобто коли учень сам розумово працює для того, щоб зрозуміти значення невідомого слова чи смисл фрази, уривка повідомлення. Важливо при цьому враховувати й те, що під час активного і творчого розуміння учням допомагають контекст і опорні (важливі для розуміння) слова повідомлення.

Експериментально доведено, що усне мовлення сприймається слухачем краще, ніж озвучене письмове, аналогічне за змістом і стилем мовлення. Тому тексти для аудіювання краще не читати, а переказувати. Якщо діти бачать, що думка народжується на їхніх очах, вони слухають з більшим інтересом, краще розуміють і запам'ятовують прослухане.

Оскільки аудіювання є одним із видів мовленнєвої діяльності, то воно співвідноситься з розробленою у психолінгвістиці (О.О.Леонтьєв) моделлю породження мовлення, відповідно до якої виділяються чотири фази: *орієнтування, планування, реалізації та контролю.* Спираючись на неї, ми виділили аудіативні вміння, які необхідно розвивати в учнів.

1. Уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, тобто:

- визначати насамперед власну мету під час сприймання усного мовлення;
- створювати первинне уявлення про можливий зміст висловлювання, прогнозувати його загальний характер на основі формулювання теми.

2. Уміння орієнтуватися в змісті висловлювання, а саме:

- сприймати повідомлення, запропоновані один раз, у цілому, без пропусків;
- утримувати в пам'яті деталі прослуханого;
- формулювати тему і основну думку повідомлення;
- добирати заголовок відповідно до теми чи основної думки почутого;
- запам'ятовувати зміст і особливості мовленнєвого оформлення повідомлення;
- обмірковувати деталі сприйнятого висловлювання;
- аналізувати особливості змісту і мовленнєвого оформлення усного повідомлення;
- відповідати на запитання за прослуханим.

3. Уміння визначати структуру усного повідомлення:

- осмислювати і фіксувати (у пам'яті чи на папері) загальну структуру висловлювання;
- виділяти логіко-смислові частини прослуханого тексту;
- складати простий план почутого;
- встановлювати логічні зв'язки між елементами сприйнятого на слух тексту (висловлювання);
- визначати композицію висловлювання залежно від його типу та стилю мовлення;
- ставити власні запитання до смислових частин почутого повідомлення.

4. Уміння оцінювати мовленнєве повідомлення, перевіряти результати і якість сприйняття почутого:

- перевіряти результат сприймання відповідно до поставленої мети;
- робити висновки з почутого;
- висловлювати власну думку щодо сприйнятого;
- підтверджувати чи заперечувати запропонований учителем висновок (на основі сприймання тексту);
- подумки відтворювати зміст почутого;
- переказувати сприйняте за допомогою записів чи без них.

Розвиток аудіативних умінь можливий лише за умови планомірної, цілеспрямованої роботи на уроках рідної мови в процесі виконання учнями спеціальних вправ.

Проаналізувавши психолінгвістичну та методичну літературу, вважаємо за доцільне виділити систему вправ і завдань, пов'язаних із розвитком психофізіологічних механізмів аудіювання. Отже, для розвитку вмінь, пов'язаних з дією *оперативної пам'яті*, можна запропонувати такі види вправ:

- прослухати ряд слів чи словосполучень, запам'ятати і відтворити ті з них, які стосуються однієї теми;
- прослухати запропоновані вчителем словосполучення і об'єднати їх у речення, самостійно скласти і додати до цього речення ще одне, пов'язане за змістом із попереднім;
- перелічити сприйняті на слух назви, терміни, які згадуються у розповіді;
- виділити нову інформацію із двох усних повідомлень;
- виділити необхідну інформацію про конкретну особу, подію, явище із прослуханого повідомлення;
- об'єднати прослухані слова у тематичні групи.

Для розвитку вмінь, пов'язаних з *механізмом вірогідного прогнозування* - такі види вправ:

- закінчити фразу, виходячи зі змісту раніше прослуханого повідомлення;

-закінчити прослуханий текст самостійно або вибрати кращий варіант із запропонованих учителем;

- за поданою темою з'ясувати можливий зміст розповіді;

- домислити епізоди, які могли передувати прослуханій розповіді або відбутися пізніше;

- у прослуханому повідомленні виділити речення, яке не підходить за змістом.

Вправи, що сприяють розвиткові *механізму еквівалентних замін*:

- прослухати повідомлення і стисло передати його зміст (основні смислові віхи) своїми словами;

- дібрати заголовок до прослуханого тексту;

- у ході розповіді вибрати із запропонованих малюнків ті, що відповідають змістові почутого;

- порівняти зміст прослуханого тексту із запропонованим учителем малюнком;

- із кількох прослуханих ситуацій вибрати синонімічні;

- відповісти на запитання за ситуацією спілкування.

Вправи, спрямовані на розвиток уміння *перекодовувати сприйняте мовленнєве повідомлення:*

- згорнути мовленнєве повідомлення;

- розширити мовленнєве повідомлення;

- здійснити внутрішню перебудову мовленнєвого повідомлення;

- вибрати із двох поданих речень те, яке відповідає змісту прослуханого;

- прослухати повідомлення і в максимально згорнутій формі передати його зміст;

- відтворити прослухане з деякими (заданими) змінами початку (середини, кінця).

Спираючись на досягнення методичної науки та шкільної практики, ми виробили власну типологію та класифікували наведені вправи таким чином:

1. *Підготовчі вправи,* які передбачають розвиток уміння визначати мету аудіювання, з'ясовувати особливості ситуації спілкування, створювати первинне уявлення про можливий зміст висловлювання, прогнозувати його загальний характер;

2. *Вправи основного етапу:*

- **інформаційно-змістові**, які розвивають уміння формулювати тему й основну думку повідомлення, добирати заголовок, утримувати в пам'яті деталі почутого, запам'ятовувати зміст, хід подій тощо;
- **структурно-композиційні,** спрямовані на розвиток умінь ділити аудіотекст на смислові частини, встановлювати засоби зв'язку між ними, визначати композицію;
- **мовно-мовленнєві вправи** включають аналіз усних повідомлень з лінгвістичного погляду: спостереження і аналіз мовних засобів у повідомленнях різних типів, стилів і жанрів мовлення; обґрунтування доцільності вжитих мовних засобів у певному висловлювання та ін.;

3. *Оцінно-контролюючі вправи* мали на меті розвивати вміння робити висновки з почутого; висловлювати власні думки стосовно сприйнятого; перевіряти правильність власних припущень, висунутих на початку слухання і т.ін.

Місце для аудіативних вправ і завдань можна знайти на будь-якому уроці вивчення мови, адже розвиток аудіативних умінь можливо і доцільно поєднувати з удосконаленням фонетичних, лексичних, орфоепічних, граматичних і синтаксичних умінь і навичок.

Вправи для розвитку вміння орієнтуватися в ситуації спілкування.

- визначити власну мету під час сприймання усного повідомлення і дати відповідь на запитання: "Для чого я слухаю?", "Що саме я маю запам'ятати (на що звернути увагу)?";
- подумати, про що може йтися у майбутньому висловлюванні, виходячи з його назви (теми);
- визначити джерело інформації.

Вправи, спрямовані на розвиток уміння відділяти головну інформацію від другорядної:

- визначити, про що говориться у повідомленні;

- виділити фразу, що виражає основну думку повідомлення;

- сформулювати основну думку прослуханого своїми словами;

- вибрати із запропонованих прислів'їв те, яке виражає основну думку повідомлення;

- дібрати заголовок до прослуханого повідомлення;

- вибрати заголовок до аудіоповідомлення із запропонованих;

- назвати факти, які доводять, підкреслюють основну думку тексту.

Вправи, спрямовані на розвиток уміння утримувати в пам'яті деталі прослуханого, сприймати повідомлення в цілому:

- прослухати початок і кінець речення і доповнити пропущене;
- прослухати два варіанти повідомлення і визначити, що додали чи вилучили в одному з них (виділення нової інформації);
- дати розгорнуті відповіді на запитання за текстом;
- довести правильність або хибність висновків за прослуханим текстом;
- вибрати відповідь на запитання із запропонованих варіантів;
- виконати певні дії за інструкцією, що міститься в усному повідомленні (наприклад, учитель пропонує учням знайти захований у класі предмет, прослухавши 1 раз інструкцію щодо його пошуків);
- визначити кількість дійових осіб в аудіотексті;
- знайти зайве чи повторене двічі слово (речення);
- вибрати необхідні факти, речення із почутого для характеристики героя або доведення чогось;
- поставити власні запитання до прослуханого тексту;
- прослухати текст і зрозуміти, хто або що мається на увазі (відгадати задумане).

Для розвитку вміння членувати мовленнєве повідомлення на смислові частини використовуються такі вправи і завдання:

- прослухати невелике повідомлення і вказати на кількість речень у ньому;
- розділити текст за поданим планом;
- дібрати заголовки до кожної частини аудіоповідомлення;
- скласти план почутого висловлювання;
- виділити слова і словосполучення, які є смисловими віхами тексту й утворюють його логічний ланцюжок;
- розділити повідомлення на смислові частини і підрахувати їх кількість;
- перелічити факти та події в аудіотексті, поставивши запитання до кожного з них;
- розташувати пункти плану відповідно до послідовності подій в аудіоповідомленні;
- упорядкувати план відповідно до почутого тексту (усунути зайве, додати пропущене, виправити помилки чи неточності);
- розкласти картки з абзацами в такому порядку, як вони йшли в прослуханому варіанті повідомлення.

Вправи, спрямовані на розвиток уміння встановлювати логічні зв'язки між елементами повідомлення:

- знайти зачин, основну частину, кінцівку повідомлення;
- поставити запитання до кожного абзацу і довести правильність або хибність їх розташування;
- розмістити фрази у логічній послідовності (поміняти місцями, замінити фразу, яка порушує логіку повідомлення тощо);
- скласти план тексту.

Наведені вправи і завдання сприяють розвиткові глобального і докладного сприймання. Для розвитку вмінь критичного аудіювання варто пропонувати такі завдання: "Ви повинні оцінити відповідь товариша і свою думку (оцінку) мотивувати, пояснити", "Ми вчимося обговорювати спірні питання. Намагайтеся зрозуміти іншу думку, тоді зможете переконливо розкрити власну, заперечити чи підтвердити сказане", "Висловіть свій погляд щодо сприйнятого", "Чи погоджуєтеся ви з аргументацією, формою вираження думки автором? Свою згоду чи незгоду мотивуйте".

Корисно проводити розмовні п'ятихвилинки на теми "Огляд цікавих радіопередач", "Коротко про цікаве", "Чи знаєш ти, що…", "Сьогодні у ранковому випуску" (за матеріалами теле- і радіопередач).

Система роботи з розвитку аудіювання може реалізовуватися як за допомогою так званої "крапельної" методики на уроках вивчення загального курсу української мови, так і на уроках з розвитку зв'язного мовлення.

Показниками розуміння прослуханої інформації є:

- точність розуміння;
- глибина розуміння інформації;
- відповіді на запитання за змістом прослуханого повідомлення;
- виконання певних дій відповідно до розуміння сприйнятої інструкції;
- вибір із запропонованих речень того, яке в загальній формі передає зміст прослуханого матеріалу;

- уміння самостійно зробити висновок;

- переказ змісту сприйнятого тексту;

-розуміння основного змісту незнайомого повідомлення монологічного, діалогічного і змішаного характеру під час безпосереднього спілкування або у фонозапису.

Щодо останнього пункту, то в шкільній практиці його використовують найчастіше. Однак слід ураховувати, що зміст прослуханого матеріалу можна передати і без достатнього розуміння – шляхом простого повторення почутого. Саме тому під час перевірки розуміння сприйнятого потрібно використовувати різні види роботи, а не захоплюватися лише переказуванням. Ми виходимо з того, що необхідною і достатньою умовою адекватного сприймання вербального повідомлення є правильне розуміння його смислу.

Подаємо орієнтовні види завдань для перевірки розуміння почутого:

а) *для перевірки точності, правильності розуміння інформації*:

- прослухати текст і дати відповідь на одне загальне запитання “Про що говориться в тексті?”;

- прослухати текст і відповісти на 4-6 запитань за конкретними фактами, наявними у повідомленні;

- прослухати текст і поставити власні запитання до нього, враховуючи сприйняті конкретні факти, про які йшлося в тексті;

- прослухати інформацію і передати стисло її основний зміст;

б) *для перевірки глибини розуміння інформації*:

- прослухати текст і виділити його основну думку;

- прослухавши текст, підтвердити чи заперечити запропоноване твердження словами “так”, “ні” або розгорнутою відповіддю;

- прослухавши текст, з’ясувати ставлення автора до подій та дійових осіб у ньому.

Для перевірки сприймання також застосовувалися різні види тестів, зокрема:

1. **Альтернативний тест** (передбачає відповідь “так” чи “ні” на запропоновані вчителем запитання після сприймання усного повідомлення).

2. **Тест вибору** (учням після сприймання аудіоматеріалу треба з трьох-чотирьох запропонованих варіантів вибрати правильну відповідь).

3. **Клоуз-тест**[1] (тест-доповнення або тест-відновлення). У ньому учням треба домислити, ураховуючи попередньо сприйнятий цілісно матеріал, спеціально пропущені вчителем слова і записати їх.

За допомогою перших двох тестів перевіряється загальне розуміння тексту; клоуз-тест передбачає перевірку докладного розуміння повідомлення, що сприймається на слух.

Вищий рівень розуміння, як відомо, пов’язаний із оцінкою почутого, коментуванням, висловленням власного погляду. Оцінюючи вміння сприймати почуте, слід виходити з того, що лише за умови розуміння не менше 90% наявної в аудіотексті фактичної інформації та основної ідеї можна поставити учневі позитивну оцінку.

Розробляючи критерії оцінювання аудіативних умінь, нами враховано те, що рівні володіння зазначеними вміннями можна аналізувати за повнотою розуміння змісту, структури, мовленнєвого оформлення, оцінки усного висловлювання і визначати за такими аспектами:

1. ***За ступенем розуміння змісту почутого висловлювання***:

а) визначати тему і основну думку повідомлення;

б) правильно добирати заголовок до почутого (який би відображав тему або основну думку повідомлення);

в) аргументувати (доводити правильність) вибір назви (заголовка);

г) запам’ятовувати деталі і хід подій сюжетного аудіотексту.

2. ***За структурою аудіоповідомлення***:

а) ділити висловлювання на частини; виділяти основні інформаційні блоки повідомлення і на цій основі складати простий план;

б) аргументувати поділ аудіотексту на частини;

в) визначати композицію усного повідомлення залежно від типу і стилю мовлення;

г) знаходити засоби зв’язку між частинами повідомлення (сполучні речення).

3. ***За мовленнєвим оформленням сприйнятого на слух повідомлення***:

[1] У перекладі з англійської означає не лише “закритий”, а й “близько, докладно”, тобто домислення пропущених слів чи словосполучень приблизно, виходячи зі змісту почутого.

а) виділяти засоби виразності в аудіотексті (слідкувати за інтонацією, паузами, наголосом тощо);

б) доводити доцільність використаних автором усного висловлювання мовних засобів залежно від мети і ситуації спілкування, стилю і типу мовлення;

в) розуміти значення слів, ужитих в усному повідомленні в переносному значенні, порівнянь тощо.

4. ***На рівні оцінювання усного висловлювання***:

а) робити висновки із почутого;

б) визначати цінність сприйнятої інформації;

в) оцінювати почуте повідомлення з огляду на його важливість, інформативність, актуальність тощо;

г) розуміти емоційно-оцінний бік сприйнятого висловлювання.

Отже, важливе значення для вибору ефективних методів, прийомів і засобів навчання аудіювання як виду мовленнєвої діяльності має опора на розвиток психофізіологічних механізмів, які обслуговують процес аудіювання; врахування закономірностей сприймання, переробки і осмислення усної інформації. Підвищенню ефективності роботи над розвитком аудіативних умінь учнів сприятиме оптимальне поєднання різних методів і прийомів навчання.

Література

1. Гудзик И.Ф., Устименко И.А. Изучение русского языка в 1 классе : Пособие для учителя.- К.: Рад.школа, 1984. - 135 с.
2. Кочкина З.А. Аудирование: что это такое ? // Ин. языки в школе. - 1964. - № 5. - С.14-18.
3. Кочкина З.А. Понимание звучащей речи (аудирование) // Вопросы психологии. - 1963. - № 3. - С.161-168.
4. Львов М.Р. Словарь - справочник по методике русского языка. - М.: Просвещение, 1988. - 240 с.
5. Пентилюк М.І. Особливості технології уроку мови // Дивослово. – 1998. - №4. – С. 16-18.
6. Програми для середньої загальноосвітньої школи: Рідна мова, 5-11 класи / Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т., Новосьолова В.І. - К.:, 2004. - 80 с.
7. Психологія / За ред. Г.С.Костюка. - К.: Рад. школа, 1968. - 572 с.

Резюме

Статья указывает на важность обучения учащихся аудированию как одному из четырех видов речевой деятельности в свете новых требований к процессу обучения в образовательной системе Украины. Также конкретизируются аудиативные умения и навыки, предлагаются упражнения, которые способствуют развитию навыков аудирования.

Ключевые слова: аудирование, умения и навыки, процесс обучения, виды упражнений, критерии оценивания знаний и умений, современные технологии обучения.

Summary

The article shows the importance of teaching the pupils listening comprehension as one of the four kinds of the language activity according to the new demands of the educational system of Ukraine. The listening skills are named, the exercises for the development of the listening skills are suggested.

Key words: listening comprehension, skills, teaching process, kinds (types) of exercises, modern teaching technologies, skills estimstion criteria.

УДК 371

Н.О. Баранник

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ОСНОВІ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ

У статті досліджуються питання розвитку мовленнєвих умінь студентів-філологів у процесі функціонально-стилістичної роботи на заняттях з української мови.

Ключові слова: мовленнєва культура, мовленнєві вміння, функціонально-стилістичний аспект.

В умовах реформування національної освіти, спрямованої на перегляд змісту навчання і виховання, розробку ефективних форм, методів і прийомів, особливої актуальності на сучасному етапі набула *проблема розвитку мовленнєвих умінь* особистості, здатної до спілкування в усіх сферах суспільного життя. На це ж орієнтують Конституція України, Державна національна програма „Освіта" („Україна XXI століття"), Закон України „Про освіту", Концепція 12-річної загальної середньої освіти, програми з рідної (української) мови для загальноосвітньої школи. А формування означеної мовленнєвої особистості належить у першу чергу учителеві-словеснику.

Важливою передумовою педагогічної майстерності вчителя-словесника є якісна професійно-методична та лінгвістична підготовка студентів-філологів у педагогічному ВНЗ, яка складається із засвоєння студентами теорії навчання школярів української мови, вироблення у них умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях під час сприймання, відтворення і продукування висловлювань. Реалізація поставленого завдання потребує від майбутніх учителів усебічного засвоєння системи мовних теоретичних знань і досконалого оволодіння мовленнєвими вміннями й навичками.

Таким чином, одна з пріоритетних проблем методики навчання української мови у вищій школі полягає насамперед у підвищенні загальної мовленнєвої культури студентів-філологів і передусім в удосконаленні їхньої стилістичної грамотності, оскільки саме від рівня мовленнєвого розвитку особистості залежать значною мірою її інтелектуальне й духовне становлення, соціальна активність, загальний культурний рівень.

Проблема мовленнєвої культури завжди посідала чільне місце в психолого-педагогічній і методичній літературі (Ф.І.Буслаєв, О.М.Гвоздєв, В.В.Виноградов, Н.І.Жинкін, О.О.Леонтьєв, І.О.Зимня, Є.І.Пассов, О.В.Текучов, Т.І.Чижова, Л.П.Федоренко, С.М.Іконніков, Т.О.Ладиженська, Н.Д.Бабич, О.М.Біляєв, М.С.Вашуленко, Г.Я.Волкотруб, Б.М.Головін, Л.М.Паламар, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк, Л.І.Мацько та ін.). Проблема культури мовлення майбутніх учителів є предметом окремих дисертаційних досліджень Л.Г.Азарової, Л.М.Головатої, Л.М.Зінченко, Л.В.Лучкіної, В.Д.Усатого та ін. Удосконаленню стилістично диференційованого мовлення присвячені дисертаційні дослідження В.І.Бадер, О.І.Попової, Л.Г.Сугейко та ін.

Однак, незважаючи на постійний інтерес до питань мовлення, у вищій школі спеціальних досліджень щодо розвитку мовленнєвих умінь майбутніх учителів-словесників немає.

Мета нашої статті полягає у висвітленні окремих шляхів розвитку мовленнєвих умінь студентів-філологів на основі функціонально-стилістичного підходу до вивчення граматики, що є необхідною передумовою їх професійної підготовки.

Для реалізації поставленої мети вважаємо за необхідне визначити основні завдання статті:

- розкрити сутність функціонально-стилістичного підходу до вивчення мовних явищ, з'ясувати його роль у розвитку мовленнєвих умінь студентів-філологів;
- визначити основні принципи, методи і прийоми функціонально-стилістичної роботи під час вивчення граматики.

Поняття культури мовлення в лінгводидактичній літературі розглядається як 1) дотримання літературних норм вимови, наголошення, слововживання, побудови словосполучень, речень, текстів [7,77]; 2) сукупність комунікативних якостей літературної мови, що виявляються за різних умов спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання [2,7]. До поняття „мовленнєвої культури" вчені відносять не лише правильність, точність, виразність мовлення, а й доцільний відбір мовних засобів залежно від мети комунікації, оперування ними відповідно до стилістичних норм (Винокур Г.О, Айдарова Л.І). Саме функціональна стилістика розкриває специфіку використання морфологічних, синтаксичних та інших засобів у кожному стилі. Отже, культура мовлення студентів повинна оцінюватися і з позицій функціонального стилю мовлення (його словника, синтаксичної організації, експресивності). Стильовий дисонанс, як справедливо зауважує Н.Д.Бабич, [1,193], різко знижує рівень мовленнєвої культури особистості.

У світлі сказаного зазначимо, що важливе місце у процесі розвитку мовної і мовленнєвої компетенції майбутнього вчителя займає функціонально-стилістична спрямованість навчання рідної мови у вищій школі, яка полягає в тому, щоб розкрити перед студентами практичне значення стилістики, необхідність її вивчення в курсі сучасної української мови; уточнити зміст і систему стилістичних відомостей про граматичні засоби шляхом виконання спеціальних тренувальних вправ, звертаючи увагу при цьому на особливості стилістичної системи і стилістичну організацію мовлення; озброїти студентів необхідними граматико-стилістичними вміннями і навичками у процесі засвоєння граматичних тем; навчити дотримуватися стилістичних норм, тобто привити навички володіння рідним мовленням у різних стильових різновидах мови, комунікативних ситуаціях.

Функціонально-стилістичний аспект разом із логіко-семантичним передбачає вивчення змістової сторони граматичних категорій, а точніше вивчення функціонування їх у процесі спілкування. Поділяючи в цілому таку точку зору, М.С.Поздняков ставив перед викладачами завдання ознайомлювати студентів із закономірностями виразових засобів мови і по можливості із сферою їх вживання, тобто з нормами стилістики, які, в свою чергу, пов'язані з правилами фонетики і граматики [6]. Опрацювання стилістичних властивостей граматичних засобів мови, на думку вченого, сприяє підвищенню загального рівня культури мовлення студентів-філологів. Тому в лінгвістичній літературі з аналізованої проблеми [1;3:4;5] наголошується на необхідності посилення стилістичного аспекту при вивченні основного курсу сучасної української мови.

Фахова навчально-методична література орієнтує викладача будувати методику розвитку граматико-стилістичних умінь на комплексі завдань (спеціально дібраних для самостійної роботи студентів) та комбінованих граматико-стилістичних вправ, спрямованих на всебічне усвідомлення граматичних категорій (структури, семантики, функції). Упровадження системи функціонально-стилістичної роботи під час вивчення основних тем курсу дозволяє розвивати у майбутніх учителів такі професійно необхідні групи мовленнєвих умінь: визначати сфери спілкування, з якими пов'язане висловлення; знаходити у висловленні стилістично забарвлені мовні одиниці на рівні слова, словосполучення, речення; виявляти у тексті елементи інших стилів; визначати стилістичні синоніми, виявляти їх немотивоване вживання; вміння визначати функцію морфологічних та синтаксичних одиниць у текстах; визначати у висловлюванні структури, що потребують трансформації; будувати словосполучення, речення або групу речень відповідно до вимог стилістичного узгодження; контролювати граматичну і стилістичну сторони мовлення. Систематичне відпрацювання названих початкових умінь сприятиме розвитку вміння будувати висловлення певної стилістичної тональності; пристосовувати висловлювання одного стилю відповідно до норм стилю іншої сфери; висловлювати одну і ту ж інформацію за допомогою різних граматичних засобів; удосконалювати (редагувати) висловлювання; здійснювати переклад стилістично забарвленого висловлювання з російської (іноземної) мови на рідну.

Варто зауважити, що у процесі засвоєння граматичної теорії на функціонально-стилістичній основі необхідно застосовувати як методи навчання стилістичних ресурсів, так і методи навчання стилістично диференційованого мовлення: методи повідомлення стилістичних відомостей, стилістичний аналіз слів, форм і конструкцій, конструювання текстів різних стилів, метод стилістичного аналізу тексту, метод удосконалення написаного.

Як переконливо свідчить практика, найбільш ефективними методичними прийомами в процесі стилістичної роботи на заняттях з сучасної української мови є прийоми порівняння, співставлення, синонімічної заміни, стилістичний експеримент, прийоми моделювання, редагування (стилістичної правки) та ін.

Система функціонально-стилістичної роботи, спрямована на розвиток мовленнєвих умінь студентів-філологів, повинна спиратися на загальнодидактичні та специфічні принципи навчання.

Здійснений нами аналіз літератури (О.М.Біляєв, Л.М.Паламар, М.І.Пентилюк, К.М.Плиско, Т.І.Чижова, С.М.Іконніков, Л.П.Федоренко) дозволив констатувати, що в ній немає чіткої градації принципів, на яких повинна будуватися система граматико-стилістичної роботи. Саме тому при плануванні, організації й упровадженні такої роботи у процесі вивчення граматики на філологічному факультеті ми дотримувалися загальнодидактичних принципів (науковості, систематичності й послідовності, свідомості й творчої активності, індивідуалізації, доступності), але при цьому перевагу надавали **специфічним принципам функціонально-стилістичної роботи,** розробленим у методиці С.М.Іконніковим, Т.І.Чижовою, Л.П.Федоренко.

Це, насамперед, **принцип органічного поєднання системи стилістичної роботи з вивченням граматики**, який витікає з самого предмета стилістики та визначеного В.В.Виноградовим кола питань граматики, які входять до її складу. Цей принцип передбачає розробку такої методичної системи, яка б забезпечила оволодіння двох об'єктів вивчення - мови (тобто граматики, словника) і мовлення (його різновидів). Стосовно нашої проблеми аналізований принцип вимагає урахування всебічного аналізу морфологічних і синтаксичних категорій, установлення зв'язку між формально-граматичною, смисловою і стилістичною стороною мовних засобів, показу стилістично доцільного використання паралельних і синонімічних засобів вираження у мовленні. Дотримання цих вимог сприяло 1) системному уявленню студентів філологічного факультету про мову; 2) ознайомленню їх зі стилістичними функціями граматичних одиниць; 3) оволодінню стилями мовлення, способами об'єднання одиниць мови у процесі їх уживання; 4)

інтенсивному розвитку мислення і мовлення студентів, їх творчих здібностей, підвищенню інтересу до занять з української мови.

Принцип урахування функціонально-стилістичної диференціації передбачає проведення стилістичних спостережень за функціями та особливостями граматичних одиниць на матеріалі кожного конкретного стилю з урахуванням його специфіки, зосередження уваги студентів саме на функціонуванні морфологічних і синтаксичних засобів у певному контексті, у якому вони реалізуються, утворюючи при цьому стильову цілісність – зв'язний текст.

Обов'язкове дотримання названого принципу у процесі функціонально-стилістичної роботи під час навчання мови підтверджується поглядами В.Г.Костомарова, який стверджував, що „стильова різноманітність усе далі відходить від стилів мови…до стилів мовлення. Головна роль переходить від диференціації засобів мови, від синонімії, паралельних, співвідносних форм, слів, конструкцій до принципів відбору і композиції загального матеріалу, до організації висловлювання відповідно до типології актів мовлення, все більше за синтагматичним, а не парадигматичним критерієм" [5,11].

Не менш важливим є **принцип оцінки доцільності чи недоцільності, оптимальності чи неоптимальності мовних засобів і стилістичних прийомів у контексті,** який ґрунтується на вмінні студентів оцінювати мовлення з погляду доцільності, відповідності його стилю мовлення, змісту і завданням висловлювання. Цей принцип вимагає розробки такої системи вправ, яка б розвивала у студентів уміння добирати мовні засоби, адекватні змісту висловлювання, уміння бачити стилістичну неповноцінність мовлення і прагнення добитися форми, адекватної змісту. Крім того, принцип передбачає проведення роботи, спрямованої на збагачення мовлення студентів виражальними засобами мови, характерних для різних стилів і жанрів, без чого неможливо досягти виразності мовлення.

Принцип поєднання аналітичної роботи з синтетичною забезпечує правильне розуміння аналітичних і синтетичних вправ, допомагає визначити структуру стилістичної роботи при вивченні граматики, співвідношення між двома основними типами стилістичних вправ (аналітичними і творчими, синтетичними), яке сприятиме розвитку вмінь студентів самостійно користуватися різними стилями і жанрами мови. Спочатку виконується аналітична робота, потім переходять до синтетичних, творчих видів роботи. Аналітичні вправи, на думку С.М.Іконникова, є певним зразком для студентів і поповненням комплексу знань із питань стилістики. Головне їх призначення - підготувати студентів до виконання вправ творчого характеру.

Принцип свідомого й інтуїтивного підходу до явищ мовлення. Процес удосконалення мовленнєвих навичок студентів відбувається швидше, якщо інтуїтивне чуття стилю підтримується теорією. Л.П. Федоренко називає цей принцип як **принцип розвитку мовного чуття.** Реалізація його принципу передбачає таку організацію навчання, яка б полегшила студентам запам'ятовування фактів мови, засвоєння традицій і їх уживання в мовленні.

Таким чином, визначені напрями, форми роботи, дотримання загальнодидактичних та специфічних принципів функціонально-стилістичного підходу до вивчення мовних одиниць, застосування найбільш ефективних прийомів і методів навчання сприяють систематичному розвитку мовленнєвих умінь майбутніх учителів-словесників, розвивають їхні пізнавальні інтереси.

Література

1. Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови: Навч. посібник. – Львів: Світ, 2003. - 432 с.
2. Головин Б.Н. Основы теории речевой культуры: Уч. пособие. – Горький, 1977. - 64 с.
3. Чижова Т.И. Стилистическая работа на уроках русского языка. Лекция. –Л.: Ленинградский гос. пед. ин-т им. А.М.Герцена. -1977. – 51 с.
4. Иконников С.Н. Стилистическая работа в процессе изучения русского языка (Содержание и методы обучения). – М.: Педагогика, 1997. -147 с.
5. Костомаров В.Г. Тенденции развития современного русского языка. // РЯШ. - №6. -1976.
6. Поздняков Е.С. Методика преподавания русского языка. – М.: Учпедгиз, 1955. – С.20
7. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навч. посібник / Кол. авторів за ред. М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. -149 с.

Резюме

В статье исследуются вопросы развития речевых умений студентов-филологов в процессе функционально-стилистической работы на занятиях укранского языка.

Ключевые слова: речевая культура, речевые умения, функционально-стилистический аспект.

Summary

The article deals with problem of development of language skills of the Philological Faculty students in the process of stylistical of the Ukrainian lessons.

Key words: language culture, stylistical aspect, language skills.

УДК 378. 016: 801

О.І. Земка

АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

На основі вимог суспільства до професійної підготовки сучасного вчителя-словесника у статті розкриваються шляхи вдосконалення літературознавчої підготовки студентів у вищому педагогічному закладі.

Ключові слова: професійна підготовка, аналіз художнього твору, компоненти і шляхи аналізу художнього твору.

Створення конкурентно спроможної та гнучкої системи підготовки вчителя-філолога до виконання своїх професійних обов'язків – важлива умова модернізації освіти. У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті та програмі „Вчитель" визначено завдання трансформації національної системи освіти як особистісно зорієнтованої парадигми.

Становлення висококомпетентного педагога відбувається тим інтенсивніше, чим сильнішими виявляються чинники, які спрямовують підготовку майбутнього вчителя літератури до виконання своїх професійних обов'язків.

Це ставить принципово нові завдання перед педагогічними ВНЗ щодо формування особливого типу вчителя-літератора. Він високо духовний, демократичний, по-сучасному мислить, має розвинуту інтуїцію, прогностичні вміння, глибокі психолого-педагогічні знання щодо організації дослідно-пошукової, навчально-пізнавальної діяльності у загальноосвітніх закладах.

Насамперед варто наголосити на невикористаних резервах вивчення фахових дисциплін, орієнтованих на майбутню роботу студентів у школі, зокрема літератури.

Мета статті – розкрити доцільність компонентів та шляхів аналізу художнього твору у професійній підготовці майбутнього вчителя-словесника. Ми визначили такі завдання: підбір ефективних методів, прийомів і форм роботи, які сприяли б формуванню вмінь у майбутніх учителів-словесників аналізувати художній твір у контексті суспільно-політичного, літературно-мистецького життя певної епохи, у зв'язку з творчістю того чи іншого письменника.

Проблемою підготовки майбутнього вчителя-словесника займаються такі вчені: Пасічник Є., Волошина Н., Євсєєва О., Ситченко А., Гриневич В., Олексенко В., Ярошенко О., Демченко Л., Глузман О., Каган В. та ін.

Джерелознавчою базою статті становлять основні положення праць таких учених: І.Зязюна, В.Андрущенка, Н.Ничкало, С.Сисоєвої, Н.Кузьміної та ін.

У сучасній школі виникає цілий ряд труднощів у викладанні літератури. Опитування, проведене серед учителів загальноосвітніх шкіл міста Котовська та району Одеської області, показало, що значна частина вчителів спирається на старі методологічні засади, що заважають аналізувати літературу з нових позицій, прийняти, усвідомити і визнати нові принципи.

В умовах значного розширення телевізійної мережі, комп'ютеризації населення вчитель змушений конкурувати з телевізійними і комп'ютерними програмами. Перегляд телевізійних (часто низькопробних) передач, який не вимагає докладання зусиль, відучує школяра від активної розумової та душевної праці, розвиває небажання читати.

Прагнення максимально використати виховний потенціал літератури спричинило зменшення уваги вчителя до естетичної природи художнього тексту. Акцентування тільки на ідейних проблемах твору, художнього образу часто приводило до заміни художнього аналізу.

Сьогодні необхідно шукати нові, ефективні форми роботи для успішного викладання літератури в школі у світлі сучасних вимог. В умовах реформування системи освіти шкільна літературна освіта покликана створити на основі засвоєння літературних знань оптимальні умови для інтелектуального розвитку й самореалізації особистості, виховання громадянина України.

У „Державному стандарті базової і повної середньої освіти" (затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. №24) одним із завдань освітньої галузі „Мови і літератури" є „формування читацької та мовленнєвої культури, творчих здібностей, культури полеміки, критичного мислення, самостійного аналізу та оцінювання прочитаного" [2,77].

У той час, на думку С.Пультера, коли старша школа (10 – 12-ті класи) переходить на реалізацію профільного навчання, то предметам рідної мови та літератури в нових навчальних планах і програмах приділена особлива увага [8,2]. Зокрема, у „Програмі з української літератури 5 – 12 класів для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання" за редакцією М.Жулинського зазначено, що „змістом літературної освіти в 10 – 12 класах передбачається ознайомлення з творчістю талановитих, реалізованих як творчі особистості митців, зокрема тими високохудожніми текстами, які „репрезентують різні етапи літературного процесу, культурно-літературні традиції", відповідно пропонується аналіз творів „у контексті історико-літературного процесу" [12,32].

Саме тому цілком закономірно зростають вимоги до рівня професійної підготовки вчителя-словесника. Досягненню цієї мети мають бути підпорядковані й літературознавчі навчальні курси у педагогічному університеті, зокрема „Історія української літератури".

Одним з основних видів роботи на заняттях є аналіз художнього твору. Зупинимося на різних підходах щодо визначення поняття „аналіз" в методиці. Поняття «аналіз» передбачає розчленування цілого на частини й вивчення кожної з цих складових частин окремо. Як зазначає Волошина Н., що „аналіз – термін дещо умовний: він означає не тільки розчленування твору на його складники з метою докладнішого, повнішого пізнання їх, а й виведення певних суджень, умовиводів, понять – синтез, тобто аналітичні елементи дій у процесі розгляду твору завжди супроводжуються синтезуючими" [7,61].

Також Є.Пасічник погоджується з тією думкою, що „аналіз обов'язково передбачає певні порівняння, зіставлення, узагальнення, таким чином, він неможливий без синтезу. Синтетичні процеси на перший план виступають тоді, коли розрізнені знання учнів про художній твір приводяться у певну систему, коли робляться висновки, узагальнення про ідейно-художню цінність твору, про концепцію автора" [6,222]. У методиці тривають дискусії між літературознавцями про сутність та необхідність аналізу твору літератури сьогодні видаються наївними, бо без багатогранного сприймання, глибокого осмислення будь-якого явища мистецтва слова практично неможливі не те що об'єктивні знання про справжню цінність та виховний потенціал, а й про серйозне поцінування його на тому чи іншому етапі існування цього явища.

Значно повніший об'єктивний спосіб аналітичного вивчення твору літератури запропонував професор Лотман Ю. У своїй книзі «Структура художественного текста» він пропонує дійсно дуже складну схему й не менш складну методику аналізу. Автор спробував ввести в теорію і практику літературознавства структуралістичний підхід, доводячи його «єдиноправильність».

Своєрідний підхід до організації й проведення літературознавчого аналізу твору літератури запропонувала професор Фролова К. У її книзі «Аналіз художнього твору» подається тлумачення суті всіх основних і багатьох другорядних елементів та компонентів змісту й форми твору, рекомендації щодо аналітичного осмислення.

Найскладнішою і найважливішою формою аналізу твору літератури є суто теоретичний літературознавчий аналіз.

Мета такої роботи передбачає виконання не просто багатьох конкретних завдань вивчення твору – вона, в даному випадку, одна: максимально глибоке вивчення твору з усіх можливих на момент дослідження позицій і точок зору, в усіх можливих аспектах.

Тому вирішення проблем літературного аналізу пов'язане з науковим розумінням його сутності й перебуває в родовій залежності від поняття літературно-художнього твору, який можна витлумачити „як розповідь про певну життєву подію (вигадану чи ні), що ведеться від особи реального або уявлюваного автора з розрахунком на естетичне враження й містить у собі його передумови" [10, 27].

На думку В.Марка, який, орієнтуючись на складну систему компонентів змісту й форми художнього твору, розглядає його аналіз як систему послідовних дій і операцій, спрямованих на пізнання твору як художнього феномену.

Компоненти аналізу твору готують дослідника до глибокого і всебічного сприймання, осмислення, оцінювання та відображення кожного з елементів чи компонентів змісту форми твору й цілого твору взагалі. Ми поділяємо думку А.Ситченка, що „найбільша проблема аналізу полягає в неоднозначному трактуванні власне його необхідності, а також процедури й обсягів твору. Суттєві відмінності між художніми творами за способом відображення у них людських характерів зумовлюють не лише поділ їх за родами, а й визначають істотну специфіку літературного аналізу" [11,24].

Питання шляхів аналізу художнього твору привертало увагу багатьох українських і російських методистів, але й досі немає єдино визначеної термінології на означення шляхів аналізу художнього твору. (Див. таблицю 1.1).

У процесі роботи над художнім текстом студенти поглиблюють розуміння основних положень твору, визначають роль художніх образів у розкритті ідейно-тематичного змісту, а також висловлюють своє розуміння проблематики та особливостей її розкриття. Такою є послідовність роботи над твором, яка поєднує різні шляхи аналізу художнього тексту. Так, наприклад, при вивченні роману „Хмари" І.Нечуя-Левицького ми пропонуємо студентам ІІ курсу філологічного факультету такі шляхи аналізу художнього твору: цілісний, пообразний, композиційний та ін.; повісті „Лихі люди" Панаса Мирного – пообразний, композиційний та ін.; новели „Intermezzo" М.Коцюбинського – в основному, пообразний.

Текст художнього твору являє собою складну багаторівневу цілісну структуру, створену із мовного матеріалу і наповнену таким обсягом різнотипної інформації, який, на думку вчених [5,58], не може передати текст будь-якого іншого стилю. Це зумовлено, з одного боку, тим, що мовні одиниці всіх рівнів, перебуваючи в тісному зв'язку і взаємодії, творять детерміновану автором «внутрішню композиційно-смислову єдність» [5,58], кожен елемент якої і вся система в цілому набувають особливого семантичного навантаження. Текст художнього твору може нести не тільки інформацію про факти, події, процеси об'єктивної реальності, факти і образи, створені уявою митця, не тільки передавати ставлення до них персонажів і автора, а й містити приховану інформацію, яка випливає з усього тексту і не має спеціального мовного вираження.

Таблиця 1.1

Різні підходи щодо визначення шляхів аналізу художнього твору

Прізвище, ім'я та по батькові методистів	Шляхи аналізу художнього твору									
	Системний	Пообразний	Проблемно-тематичний	Послідов-ний	Цілісний	Композиційний	Мовно-стильовий	Структурно-стильовий	Комплексний	Стилістичний
Волошина Н.		+	+	+		+	+			
Пасічник Є.		+	+	+	+	+		+		
Ситченко А.	+	+	+	+						
Тимофєєв Л.		+								
Жирмунський В.		+								
Браже Т.		+	+		+				+	
Маранцман В.		+	+		+					
Неділько В.		+	+	+						
Брандесова Р.						+				
Маймін Є.							+			
Черкезова М.										+

Робота студентів над навчальними завданнями, які потребують творчого мислення, сприяє розвиткові інтелекту – розумової здатності, що впливає на виконання певної діяльності й виявляється в якості, точності вирішення розумових задач, у темпі й успішності фахової діяльності, рівня соціальної адаптованості. Інтелект проявляється через творчу діяльність, яка реалізується завдяки розумовим діям (синтез, аналіз, узагальнення, абстрагування), ряду інтелектуальних дій (порівняння, перенесення або перекомбінування знань і дій, прогнозування, фантазування, імпровізація, розроблення навчальних ситуацій тощо). Саме тому „творчий процес діяльності майбутнього вчителя-словесника", на думку В.Гриневича, „передбачає зв'язок процесу формування вмінь аналізувати художні твори із загальнопедагогічними знаннями та вміннями як основою формування літературознавчих умінь" [1,31]. Потрібно привчати майбутнього вчителя бачити різні сторони в об'єкті пізнання, аналізувати його, виділяти різні відношення цього об'єкта. Уміння у свою чергу необхідні для оволодіння теоретичними знаннями, застосуванням їх на практиці.

Студентові — майбутньому вчителю-словеснику — необхідно професійно усвідомити найважливіші особливості літератури як мистецтва слова, навчитися глибоко й адекватно сприймати художній твір, знати шляхи, форми і види діяльності, у системі яких виробляється здатність сприймання і розуміння найпотаємніших глибин твору. Іншими словами, йому необхідно не тільки самому вміти сприймати художній смисл твору, але й усвідомлювати шляхи, якими він ішов до відкриття цього смислу, щоб відкрити відповідні шляхи учням. Основою, на якій будується вся система професійності вчителя літератури, є його здатність до художнього сприймання твору.

Ця здатність можлива лише за умови високого розвитку художнього сприймання твору, а отже, без нього не може бути і повноцінного вчителя літератури.

Проведена робота зі студентами І, ІІ курсу філологічного факультету дає підстави зробити такі висновки:

- ✓ посилюється пізнавальний компонент;
- ✓ розвиваються вміння визначати ідейно-тематичний зміст, проблематику, особливості композиційної побудови художніх творів;
- ✓ висловлення власної думки, логічне обґрунтування того чи іншого явища;
- ✓ розвиток комунікативних здібностей;
- ✓ формування життєвого ідеалу, світогляду, свідомості;
- ✓ розкривають красу художнього слова, його виражальні можливості.

Таким чином, аналіз художнього твору є однією з основних складових у професійній підготовці майбутнього вчителя-словесника.

Література

1. Гриневич В. Психолого-педагогічні основи підготовки майбутніх учителів-словесників. / Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 1. – Глухів: ГДПУ, 2002. – С.28 – 33.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. // Дивослово. – 2004. – №3. – С. 76 – 80.
3. Євсєєва О. До питання конкретизації змісту вищої освіти студентів педагогічних ВНЗ. // Освіта і управління. – 2003. – №4. – Т.6. – С.128 – 132.
4. Козлов А., Козлов Р. Літературознавчі дослідження в школі. Методичний посібник. – Кривий Ріг, 2002. – 28 с.
5. Кравець Л. Явище підтексту та засоби його вираження в художньому творі. // Українська мова і література в школі. – 2004. – №1. – С.58 – 61.
6. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2002. – 384 с.
7. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За ред. Волошиної Н.Й. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
8. Пультер С. До питання впровадження нових освітніх технологій у середній та вищій школі. // Дивослово. – 2005. – №3. – С. 2 – 4.
9. Ситченко А. До проблеми шкільного аналізу ліричного твору. // Дивослово. – 2004. – №6. – С. 15 – 20.
10. Ситченко А. Літературознавчий аспект навчання школярів аналізу художнього твору. // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – №6. – С. 26 – 33.
11. Ситченко А. Особливості аналізу драматичного твору в школі. // Українська мова і література в школі. – 2004. – №5. – С. 24 – 26.
12. Українська література. 5 – 12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання / За ред. М.Жулинського. // Дивослово. – 2005. – №1. – С. 30 – 38.

Резюме

Исходя из требований общества к профессиональной подготовке современного учителя, в статье раскрываются пути совершенствования литературной подготовки студентов в высшем педагогическом заведении.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, анализ художественного произведения, компоненты и способы анализа художественного произведения.

Summary

The article represents the ways of student's literature training on the basis of the society demands to the modern literature teacher training in the higher educational establishments.

Key words: professional preparation, analysis to the work of art, structure and form of analysis to the work of art.

УДК 371. 134: 821. 61. 2: 39 (=161.2) **Г.П. Гаврилова**

НАРОДОЗНАВЧИЙ ПІДХІД ДО ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

У статті розглядається питання підготовки майбутніх учителів-словесників до опрацювання художніх творів з народознавчими компонентами, визначено основні моменти проведення такої роботи під час вивчення історії української літератури у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: українська література, народознавство, народознавчий матеріал, навчальний процес.

Оновлення змісту освіти в сучасних умовах національно-духовного піднесення, процесів деформалізації й гуманізації в Україні сприяє виробленню принципово нових підходів до викладання літератури. Одним із них є увага до народознавчого матеріалу художнього твору, розкриття його змісту та значення. Адже не слід забувати, що модернізація системи освіти спрямовується на відображення національної системи виховання, широке використання народної педагогіки і культури, надбань національної освіти (що визначає виняткову роль народознавства). Взаємозв'язок у вивченні літератури і народознавства відкриває нові можливості підвищення якості сприймання художніх творів, посилення їх пізнавальної та виховної спрямованості (цього питання торкалися В.Вернадський, Д.Чижевський, М.Шлемкевич, І.Бех, В.Москалець, Г.Ващенко, С.Русова, В.Сухомлинський та ін.). Та на сьогоднішній день, на жаль, проблема вивчення народознавчих компонентів художнього твору у вищому педагогічному закладі мало розроблена і спеціальних ґрунтовних досліджень на цю тему немає.

У процесі дослідження окресленого питання на основі аналізу змісту викладання спеціальних, психолого-педагогічних, методичних та загальнокультурних дисциплін ми дійшли висновку щодо необхідності наповнення їх народознавчими відомостями. Цілком зрозуміло, що провідними у підготовці майбутнього вчителя-словесника є фахові навчальні дисципліни. Саме вони (мова, література, фольклор, етнографія тощо) відіграють вирішальну роль у формуванні фахівця-філолога, який зможе активно здійснювати народознавчу роботу з учнями на уроках української літератури. Зокрема, детально зупинимося на особливостях викладання курсу історії української літератури, що є провідним у формуванні національно-свідомої особистості, оскільки він формує національний світогляд, кращі національні риси, художній смак і відчуття прекрасного. На матеріалі художньої літератури виховується національна психологія, національне світосприймання. Мета народознавчої роботи на заняттях з української літератури – формування професійної компетентності майбутнього вчителя-словесника, прилучення молоді до надбань духовної і матеріальної культури українського народу, формування в них національної свідомості, морально-політичних, патріотичних, громадянських та інших якостей.

Курс історії української літератури охоплює літературний процес в Україні від літературних пам'яток дохристиянського періоду і до сучасності і є базовою дисципліною у системі підготовки студентів-філологів до роботи в школі, яка формує світоглядну позицію, моральне обличчя, художній смак, етичну культуру особистості. На величезну роль літератури в процесі формування особистості вказували М.Грушевський, М.Драгоманов, С.Єфремов, О.Огоновський, А.Кримський, І.Огієнко, Г.Ващенко та ін.

Важливим завданням курсу літератури є ознайомлення молоді з дійсністю, життям рідного народу – його минулим і сучасним; виробленням уміння, керуючись принципом історизму, сприймати життєві факти і події, зображені в літературному творі, та давати їм правильну, обґрунтовану оцінку з позицій загальнолюдських морально-естетичних цінностей. Особливе значення має засвоєння молоддю засад менталітету українського народу, його естетичних поглядів,

філософський підхід до розуміння людини і природи, особистості й нації, народу й людства. Література виконує універсальну місію в житті українського народу. Через численні випробування вона донесла до нас рідну мову, традиції, звичаї, культуру. Як мистецтво вона є частиною творчої, духовної культури кожного народу, нації. Її значення полягає в творенні мистецьких, естетичних, ідейних та пізнавальних вартостей. Література є для нас не просто "мистецтвом слова", а й політичною філософією, публіцистикою, джерелом моральності, національної свідомості, патріотизму. Провідні вчені сьогодення наголошують на вимогах до вивчення літератури в системі народознавчих дисциплін, називаючи її "рятівницею" нації, потужним засобом виховання. Саме на таких функціях літератури варто акцентувати увагу під час опанування студентами курсу історії української літератури.

У процесі викладання історії української літератури слід намагатися оптимально використати її можливості з погляду наявності народознавчого компоненту у художніх творах і підготувати студентів до вивчення літератури з учнями загальноосвітніх шкіл саме в такому аспекті.

Оскільки народознавство вивчає всі сторони життя народу, то можна вважати, що предметом його дослідження є здобутий народом соціально-культурний досвід. Таким чином, акцентуємо увагу на компонентах народознавства:

1) людина в системі різномасштабних спільнот (знання про сім'ю, родовід і родинні стосунки, людей близького соціального мікросередовища, сільську та міську громади, націю і державне громадянство);

2) матеріальна культура народу;

3) духовна культура народу.

Система роботи в даному напрямку передбачає наповнення народознавчим змістом лекційно-практичного курсу з давньої української літератури, літератури XIX ст., літератури кінця XIX - початку XX ст., літератури XX ст. Робота на кожному з визначених етапів має свою специфіку (відповідно до того, як студенти отримують народознавчі відомості, така робота набувала поглибленого, систематичного характеру, що сприяє набуттю ними стійких умінь та навичок з аналізу народознавчого матеріалу творів української літератури). Оскільки курс українського народознавства за робочим планом студенти опановують лише на II курсі навчання, то робота з аналізу народознавчих компонентів творів давнього письменства не спрямована на ґрунтовне глибоке опрацювання даного матеріалу, вона реалізувалося в процесі окремих зауважень викладача в ході лекційних занять та під час аналізу творів на практичних заняттях (так, наприклад, вивчаючи літописи Київської Русі студенти знайомляться з народними оповіданнями фольклорного походження, поетичними легендами та переказами, отримують відомості про спосіб життя та побут українців даного періоду; опрацьовуючи інтермедії XVIII ст. та бурлескну творчість мандрівних дяків, можуть спостерігати образи типових представників з народу, використання народного гумору та сатири, народний світогляд, фольклорні мовні засоби; аналізуючи сатиричну поезію визначають особливості народного гумору та сатири, спостерігають відображення життя простого люду, опис звичаїв, традицій, побутових сцен тощо).

Якщо у першому семестрі викладач може лише частково використовувати народознавчий матеріал творів давнього письменства, зважаючи на особливості навчального матеріалу та відсутність стійкої народознавчої підготовки, то вже під час вивчення літератури XIX століття маємо можливість поглибити та розширити методичну системи, адже студенти вже опрацювали курс фольклору і можуть ґрунтовно аналізувати уснопоетичні мотиви художніх творів. На другому році навчання студенти опановують курс народознавства і тому робота з виділення та опрацювання народознавчих компонентів художніх творів на заняттях з історії української літератури стає глибшою, набуває систематичного цілеспрямованого характеру. Доцільно, ураховуючи принцип системності й наступності, органічно „вкраплювати" в лекційний курс народознавчий матеріал, окреме місце слід приділити аналізу народознавчих компонентів творів на практичних заняттях, акцентуючи на особливостях використання його письменниками. У процесі опрацювання даного матеріалу пропонуємо зупинитися на таких основних моментах аналізу народознавчих компонентів твору:

- у визначенні життєвої основи твору;
- у процесі роботи над текстом;
- у роботі над ідейним змістом;
- у ході характеристики образів;
- під час аналізу мови художнього твору.

Для вдосконалення вмінь та навичок, підвищення ефективності роботи з підготовки майбутніх учителів до опрацювання художніх творів з народознавчими компонентами для студентів-

третьокурсників, які вже мають знання народознавчого характеру та з історії української літератури, певні вміння аналізу народознавчого аспекту художнього твору, пропонуємо ввести спецкурс „Особливості вивчення художніх творів української літератури з народознавчими компонентами", що має на меті поглибити та вдосконалити вміння аналізу народознавчих компонентів художнього твору. Визначаємо такі основні напрямки роботи, передбачені програмою спецкурсу:

- Народознавчий підхід до вивчення творів української літератури як педагогічна проблема.
- Історичний аспект взаємозв'язку народознавства та художньої літератури.
- Народознавчі пошуки представників українського письменства.
- Національний характер українців в інтерпретації українських письменників.
- Родинознавство в українській літературі. Родинно-мовні традиції.
- Дитинознавство в українській літературі.
- Громадські традиції українців у художній літературі.
- Календарні звичаї та обряди. Опис календарних свят у творах художньої літератури.
- Народне житло українців. Традиційний транспорт.
- Народні ремесла та промисли. Українська кухня в художній літературі.
- Одяг як складова матеріальної та духовної культури українців.
- Світоглядні уявлення та вірування, народні знання українців у художніх творах української літератури.
- Організація народознавчої роботи під час вивчення української літератури у школі.

У процесі вивчення цього спецкурсу студенти мають можливість детально зупинитися на харатеристиці народознавчих компонентів художніх творів української літератури. Особливу увагу слід приділяти самостійній роботі третьокурсників, пропонуючи для аналізу і такі твори, що не розглядалися на заняттях з історії української літератури. З метою перевірки усвідомлення студентами даного матеріалу пропонуємо їм виконати творчі завдання та наукові роботи, тематика яких відображає основні аспекти виучуваного матеріалу, передбачає певний рівень знань та вмінь, наприклад:

Народознавчий аспект "Слова о полку Ігоревім";

Фольклорні мотиви, образи, поетика й стилістика в поемах Т.Шевченка;

Народний гумор у сатиричних оповіданнях Г.Квітки-Основ'яненка;

Народна демонологія та християнська метафізика в оповіданнях Г.Ф.Квітки-Основ'яненка „От тобі і скарб" та „Мертвецький великдень";

Фольклорна основа та система образів трагедії М.Костомарова „Сава Чалий";

Народність оповідань Марка Вовчка;

Поетика характеротворення жіночих образів оповідань Марка Вовчка;

Компоненти народознавства у повістях Т.Шевченка;

Легендарно-поетичні мотиви повісті „Марко Проклятий" О.Стороженка;

Фольклорні та міфологічні елементи у драмі-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня";

Народні мотиви драматичної поеми Лесі Українки "Бояриня";

Народознавчий аспект твору О.Кобилянської "У неділю рано зілля копала";

Компоненти народознавства у поемі Ліни Костенко "Маруся Чурай";

Народні характери в повісті І.Нечуя-Левицького "Микола Джеря";

Народознавчий аспект драматичних творів М.Старицького;

Проблема народної моралі у роману П.Мирного „Повія";

Народні характери в драматичних творах І.Карпенка-Карого тощо.

Ефективність запропонованої методики перевіряється під час проходження студентами педагогічної практики (IV курс навчання), у ході якої студенти-практиканти мають можливість практично використовувати набути ними знання, визначити позитивні та негативні сторони такого виду діяльності на уроках української літератури.

Проведена в даному напрямку робота дає підстави стверджувати, що в процесі підготовки вчителів необхідно надавати суттєву увагу народознавчим цінностям, формуючи громадський світогляд, національну свідомість, знання рідної мови, культури, історії. За цих умов відбуваються позитивні зміни у формуванні професійних умінь та позитивного ставлення майбутніх учителів-словесників до розв'язання проблем народознавчої освіти та національного виховання сучасної школи.

Література

1. Гусак Г.М. Підготовка учителя: Технологічні аспекти. – Луцьк: Вежа, 1999. – 278 с.

2. Коротєєва- Камінська В.О. Українознавчий аспект змісту педагогічної освіти (1917 - 1995) / За ред. П.П.Кононенка. –К.: Логос, 1997. – 262 с.
3. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. Основи національного виховання: Концептуальні положення. – Умань, 1993. - 152 с.
4. Лозко Г.С. Українське народознавство. – К.: Зодіак: ЕКО, 1995 – 368 с.
5. Нісімчук А.С. та ін. Сучасні педагогічні технології: Навч.посібник. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.
6. Сележан Й.Т. Методичні рекомендації до проведення уроків народознавства. – Чернівці, 1995.
7. Українське народознавство / За ред. С.П.Павлюка та ін. – Львів: Фенікс, 1994. – 608 с.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей-словесников к изучению художественных произведений с народоведческими компонентами, определены основные моменты проведения такой работы в процессе изучения истории украинской литературы в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: украинская литература, народоведение, народоведческий материал, учебный процесс.

Summary

Ihe article deals with the problems of preparing the future language teachers for working at the analyses of the belle-letres style works with the nationally biased elements; the main points of such work while studying the history of the Ukrainian literature at the higher educational establishment are mentioned.

Key words: Ukrainian literature, investigations of nation, material from investigations of nation, education process.

УДК 373.3.016: 51:371.31 **Г.І. Непомняща**

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті розглянуто роль інтерактивної технології у процесі формування наукових понять у молодших школярів, подана характеристика такої технології. Виділена послідовність навчальних дій при формуванні наукових понять. Зазначені „позитивні" і „негативні" сторони використання інтерактивної технології в процесі навчання в початковій школі.

Ключові слова: наукові поняття, інтерактивна технологія, навчальний процес.

Нині сучасна школа покликана формувати суспільно активну, творчу особистість, яка здатна самостійно мислити, приймати нестандартні рішення, висувати і реалізувати нові, сміливі ідеї. Тільки розкриттям внутрішніх ресурсів особистості учня, виявленням уже закладених у ньому потенційних можливостей можна досягти поставленої мети. Важливе місце у цьому процесі займає формування наукових понять.

У "Концепції розвитку загальної середньої освіти" зазначено, що "освіта XXI століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвивальна, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого вирішення проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни"[2,4]. Основне завдання, яке стоїть перед початковою школою, полягає у сприянні мовленнєвого розвитку дітей, формуванні комунікативної компетенції, розвитку вмінь вільно спілкуватись у різних ситуаціях.

Певна основа згаданих вище якостей, безумовно, закладається у процесі вивчення тих чи інших дисциплін. Саме цього потребують навчальні програми, про це йдеться в навчальній і методичній літературі. Такі основні вимоги щодо розвитку учнів молодшого шкільного віку стоять перед початковою школою. Спираючись на вимоги програм середньої загальноосвітньої школи [3], учитель початкових класів має поетапно сформувати в учнів уміння:

1 клас. Виділяти в предметах певні ознаки, зіставляти групи предметів за однією суттєвою ознакою, робити (з допомогою вчителя) висновок-узагальнення.

2 клас. Виділяти в предметах певні ознаки та якості, установлювати схожість і відмінність між кількома предметами, групувати предмети за видовими та родовими ознаками.

3 клас. Розрізняти серед виділених ознак об'єкта головні та другорядні, порівнювати конкретні об'єкти за різними ознаками, робити висновок-узагальнення з допомогою вчителя, установлювати зв'язок між причиною і наслідком, добирати факти, які підтверджують висловлену думку або суперечать їй.

4 клас. Самостійно робити висновок з поясненням учителя, користуватися порівнянням та аналогією, класифікувати і групувати, доводити правильність певного судження, знаходити і виправляти помилки.

Вироблення зазначених умінь безпосередньо пов'язане з формуванням і засвоєнням наукових понять у молодших школярів. Тому, формування і засвоєння наукових понять в учнів молодшого шкільного віку займає важливе місце у процесі навчання в початковій школі.

О.Я.Савченко виділяє такі етапи формування наукового поняття:

- підготувати учнів до засвоєння нового поняття мотиваційно і змістовно;
- організувати первинне сприймання нового матеріалу;
- забезпечити диференціювання головних і другорядних ознак нового поняття, способів дії;
- розкрити зв'язки і співвідношення об'єкта, що вивчається, з іншими, а також внутрішні зв'язки його елементів;
- на основі такої аналітичної роботи підвести дітей до висновків, дати доступне визначення нового поняття;
- співвіднести нове поняття із засвоєними раніше, і таким чином ввести його в загальну систему знань, доступних розумінню учнів цього класу [5, 106-107].

Отже, в учнів початкових класів необхідно розвивати такі вміння щодо формування понять:

- визначати деякі поняття через найближчий рід і видову відмінність;
- утворювати істині та хибні прості судження за допомогою "не" та слів: "всі", "деякі", "жодний", "принаймні один";
- знаходити закономірності, висувати гіпотези;
- доводити власну точку зору, міркуючи за аналогією або проводячи прості дедуктивні міркування.

Складати умовиводи з окремих термінів-понять за вказаними вище схемами [2, 4-5]. При розробці системи сучасного навчання молодших школярів в початковій школі необхідно враховувати специфіку предметів, які вивчаються, вікові особливості учнів і можливості використання існуючих освітніх педагогічних технологій. Ігнорувати останній фактор на сучасному етапі розвитку освіти неможливо, оскільки дитина стає активним суб'єктом навчальної діяльності. Педагогічна технологія – «це проект не системи, а процесу, який здійснюється у певній системі», тобто, педагогічна технологія розглядається у вигляді певних дидактичних моделей, що пропонують проект навчального процесу, який зумовлює зміст, методи і форми навально-пізнавальної діяльності учня[1, 69]. «Основна функція педагогічної технології полягає в тому, щоб сконструювати і здійснити такий навчальний процес, який має гарантувати досягнення поставлених цілей. Основою послідовної орієнтації навчання на цілі є оперативний зв'язок, який повинен пронизувати весь навчальний процес»[1, 69].

Отже, поняття «технології» останнім часом набуло широкого поширення в теорії навчання і згадується у педагогічній літературі більш як у трьохстах формулюваннях (залежно від того, як автори подають структуру і складові навчально-технологічного процесу).

Педагогічна технологія відображає тактику реалізації загальноосвітніх технологій і будується на обізнаності із закономірностями функціонування системи «педагог — матеріальне середовище — учень» у певних умовах навчання (індивідуального, групового, колективного та ін.). Цій технології властиві загальні риси і закономірності навчально-виховного процесу — незалежно від того, для вивчення якого конкретного предмета вона використовується.

Важливо, що у системі «учень — технологія — учитель» учитель насправді стає педагогом-методологом, технологом, а учень — активним учасником процесу навчання. Отже, необхідно переходити від «передачі знань» до «навчання жити» за умов демократичного суспільства.

Навчати демократії можна, запровадивши інтерактивні технології, суть яких полягає в тому, що навчальний процес відбувається за постійної, активної взаємодії всіх учнів, а педагог виступає в ролі організатора, лідера групи. Оволодіння молодшими школярами математикою, рідною мовою, природознавством, у даному випадку основними науковими поняттями, які формуються і засвоюються в початковій школі за допомогою інтерактивних технологій, дозволяє створити цілісне уявлення про систему знань і місце в ній наукових понять. Також використання таких технологій при навчанні в початковій школі сприяє розвитку інтересу дітей до предметів (зовнішнього і

внутрішнього). Однак інтерактивні технології повинні становити лише частину навчального процесу; не заміняти, а доповнювати інші засоби навчання, розумно поєднуючи з іншими технологіями.

Використання інтерактивних технологій сприяє формуванню вмінь і навичок, створює атмосферу співпраці, взаємодії, розвиває мову і мислення, формує культуру спілкування: уміння запитувати і відповідати, вислухати іншого і поважати його думку, уміння поступатися своїми принципами, узгоджувати дії тощо.

Проблема активної взаємодії учителя й учня не така вже й нова для сучасної початкової школи: видатні педагоги Я.Коменський, К.Ушинський, Д.Локк, Г.Ващенко приділяли їй велику увагу. Подальше застосування елементів інтерактивних технологій знаходимо у працях педагогів-практиків В.Сухомлинського, Ш.Амонашвілі. Над цією проблемою працюють такі сучасні науковці, як О.О.Івашова, О.В.Шереметьєва, О.Л.Харчевнікова, Н.І.Корольова, Я.Бродський, О.Пометун, Л.Пироженко та ін.

Інтерактивна технологія передбачає застосування таких методів і прийомів, які стимулюють пізнавальну активність. Учень виступає «суб'єктом» навчання, вступає в діалог з учителем, однокласниками, виконує творчі завдання. Основними методами і прийомами є самостійна робота, проблемні й творчі завдання, запитання учня до вчителя і навпаки. Все це сприяє розвитку творчого, критичного мислення.

Для застосування інтерактивних технологій учитель початкових класів має зрозуміти їхню суть, різновиди, особливості організації навчальної діяльності залежно від тієї чи іншої технології тощо.

Специфіка вивчення початкового курсу математики, природознавства, рідної мови та інших навчальних предметів, полягає у формуванні наукових понять, розвитку вмінь утворювати прості моделі реальних об’єктів, оперувати абстрактними об’єктами, на доступному рівні обґрунтовувати свої дії і судження, грамотно використовувати. У цій статті ми розглянемо використання інтерактивної технології при формуванні наукових понять. Фактично мова піде про побудову інтерактивної технології, яка сприятиме формуванню наукових понять у дітей молодшого шкільного віку.

О.Пометун і Л.Пироженко розподілили форми інтерактивного навчання на *чотири групи* (залежно від мети уроку та форми організації навчальної діяльності):

- ***кооперативне навчання*** (робота в парах, змінні трійки, один — два — чотири — всі разом, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо);
- ***колективно-групове навчання*** (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, «навчаючи — вчуся», «ажурна пилка» та ін.);
- ***ситуативне моделювання*** (імітаційні ігри, спрощене судове слухання, громадські слухання, рольова гра, драматизація та ін.);
- ***опрацювання дискусійних питань*** (метод ПРЕС, «займи позицію», дискусія тощо) [4].

Ці інтерактивні технології успішно можна застосовувати в початкових класах — спершу це можуть бути інтерактивні вправи на окремих етапах уроку. Варто починати з найдоступніших і зрозуміліших для дітей. Наприклад, «мікрофон» або «мозковий штурм» можна використати для актуалізації опорних знань під час вивчення теми «Які бувають тексти» (2-й клас). Учитель ставить перед класом запитання: «Що ви знаєте про текст? Які його ознаки?». Пропонує учням мікрофон або якийсь предмет (ручку, олівець), який є уявним мікрофоном, і дає змогу по черзі коротко і швидко висловитися. Говорити може тільки той, хто одержав мікрофон. Відповіді учнів записуються коротко на дошці (наприклад: інформативність, зв'язність, послідовність, наявність заголовка або можливість дати його, має будову (зачин, основна частина, кінцівка). Після цього учитель перейде до викладу нової теми.

Не варто думати, що інтерактивна вправа одразу вийде. Не всі учні з першого разу братимуть «мікрофон», не у всіх є що сказати. Тому можна дозволити повторити вже сказане або сказати будь-що, адже відповіді не коментуються і не оцінюються. Можна виділити такі специфічні риси інтерактивної технології формування наукових понять:

- розробка діагностично поставлених цілей;
- орієнтація всіх навчальних процедур на гарантоване досягнення поставлених цілей;
- розробка критеріїв оцінки поточних і підсумкових результатів відповідно до поставлених цілей;
- оперативний зворотній зв’язок, оцінка поточних і підсумкових результатів;
- відтворення навчальних процедур;

Діагностичні цілі такої педагогічної технології описують дії молодшого школяра.

У даному випадку інтерактивна технологія орієнтується на ідею повного формування наукових понять шляхом послідовних навчальних «процедур», які поділяють навчальний матеріал на фрагменти або «навчальні елементи». Навчальний процес може набувати модульного характеру. Розбиваючи перевірочні роботи за поточним контролем і здійснюється корекція до повного засвоєння зазначених навчальних елементів. Поточні оцінки можна використовувати типу: «відтворив», «застосував», «утворив» в рамках формування понять у дітей молодшого шкільного віку.

У традиційному розумінні педагогічна технологія дає високі результати, але має і свої обмеження:

- навчальний матеріал вивчається лише той, який можна розчленувати відповідно на «навчальні елементи»;
- засвоєння відбувається в основному на репродуктивному рівні.

Для вирішення цього протиріччя і переходу від репродуктивного способу роботи до пошукового навчання, необхідно використовувати наступну послідовність навчальних дій:

- наявність відповідних знань в учнів для формування наступного поняття;
- формування вмінь використання цих знань на репродуктивному рівні;
- демонстрація діяльності в цілому і з елементами групової та індивідуальної роботи з учнями;
- організація відпрацювання вмінь в ускладнених умовах;
- організація самостійної практики з неперервним зворотнім зв'язком з учителем;
- перехід до продуктивної (пошукової) фази: організація проблемних ситуацій – вирішення конкретних задач шляхом моделювання навчальної задачі і перетворення моделі з подальшим її застосуванням при вирішенні часткових задач (імітаційне моделювання);
- обов'язковий аналіз учнями своєї діяльності з учителем і класом (рефлексія).

При розробці діагностичних цілей навчання потрібно приділяти особливу увагу утворенню «процедур» вимірювання ступеня засвоєного матеріалу. Мова йде про тексти – стандартні завдання для кожного рівня навчання. Контрольні «процедури» повинні бути автоматизовані через поточні і підсумкові стандартні завдання на всі види цілей і рівнів навчання.

Вони також повинні спиратися на відповідний «пакет документів». Пакет документів охоплює цілі і зміст навчання математики в початковій школі, навчальні операції і тестові завдання на всіх етапах навчання. При розробці «пакета документів» за основу береться програмний матеріал з математики, відповідно до якого і відбувається формування наукових понять.

При всіх перевагах інтерактивної технологій постають проблеми з недостатньою розробленістю мотиваційної сфери навчальної діяльності дитини. Відповідно такого підходу краща дитина – це робот, а вчитель – це комп'ютер. Тому для подолання такого недоліку необхідно використовувати прийоми дидактичного конструювання, які направлені на прогнозування сприйняття кожного учня, його реакцію на навчальні акти і усунення труднощів, які виникають. Отже, процес навчання необхідно організувати таким чином, щоб дитина була не «об'єктом», а «суб'єктом» навчання.

Інтерактивні технології дають суттєвий поштовх щодо розвитку практичної дидактики, утворенню «готового продукту» щодо формування наукових понять у молодших школярів, які дозволяють фактично будь-якому вчителю давати високий результат.

Література

1. Васьков Ю.М. Педагогічні теорії, технології, досвід. (Дидактичний аспект). –Х.: Скорпіон, 2000.-120с.

2. Логіка на уроках математики. Методика роботи над завданнями з логічним навантаженням у курсі математики початкових класів. – Київ: Видавництво "Початкова школа", 2004.-104.

3. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. К.: "Початкова школа". – 2003. - 296 с.

4. Пометун та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-метод. посіб. О.І. Помету, Л.В. Пироженко. За ред.. О.І. Помету. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 192 с.

5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів – К.: Абрис, 1997. – 416с.

Резюме

В статье рассматривается роль интерактивной технологии в процессе формирования научных понятий у младших школьников, дана характеристика такой технологии. Описана последовательность учебных действий при формировании научных понятий. Рассмотрены "позитивные" и "негативные" стороны использования интерактивной технологий в учебном процессе начальной школы.

Ключевые слова: научные понятия, интерактивная технология, учебный процесс.

Summary

The article reveals the role of pedagogical technique in process of scientific notions forming on the example of junior pupils. The characteristics of pedagogical technique is given. Educational actions sequence during forming scientific notions are singled out. „Positive" and„negative" sides of pedagogical technique using at educational process at primary school are pointed out.

Key words: scientific notion, pedagogical technique, educational process.

УДК 378 **В.А.Терехова**

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УМІНЬ І НАВИЧОК ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ ЗІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядається проблема професійної підготовки майбутніх учителів- філологів шляхом формування умінь і навичок групової форми організації навчальної діяльності в курсі методики навчання української мови.

Ключові слова: технології навчання української мови, особистісно зорієнтовані технології, групова форма навчальної діяльності, інтерактивні методи навчання.

Мовна освіта в Україні передбачає вдосконалення технології навчального процесу, наближення його до вимог сучасного суспільства, яке потребує високоосвічених, інтелектуально розвинених і відданих своїй державі громадян, людей, що легко і вільно можуть спілкуватися між собою, утверджуючи статус української мови як рідної, так і державної.

Технології навчання рідної мови можуть бути різноманітними і мають оптимально враховувати пізнавальні можливості й інтереси дітей, а також умови, в яких здійснюється навчальний процес, і тим самим максимально сприяти особистісному розвиткові учнів. Розробка методики навчання рідної мови на рівні певної технології означає можливість застосування прогресивних способів навчання кожним педагогом, який оволодів цією технологією, що забезпечує істотне підвищення ефективності навчального процесу.

До перспективних освітніх технологій, що вже пройшли апробацію в кращих освітніх закладах країни, слід віднести особистісно зорієнтовані технології, інформаційні освітні технології, технології саморозвитку, життєтворчості тощо [7, 9].

Як зазначено в "Рекомендаціях щодо вивчення української мови в 2004–2005 навчальному році", в сучасних умовах домінуючим має стати особистісно орієнтований підхід до навчання, який зумовлює надання належного місця методам і формам навчання, сфокусованим на учневі, – диспутам, груповій роботі, рольовій грі, керованим дослідженням, контрактам, проектам, самооцінці тощо, забезпечуючи перехід від авторитарної до гуманістичної освітньої парадигми [5, 2].

Групову форму навчальної діяльності поряд з розвивальним навчанням, технологіями формування творчої особистості, навчанням як дослідженням Концепція мовної освіти 12-річної школи відносить до найвідоміших особистісно зорієнтованих технологій, найбільш пристосованих до сучасних освітніх систем, визнаючи, що вона значно розширює можливості співробітництва дітей, активізує й розвиває мовленнєві здібності, уміння спілкуватися, актуалізує потенційні можливості учнів, формує позитивне ставлення до навчання. Саме тому бодай елементи групової форми занять мають бути складовими компонентами сучасного уроку рідної мови [7, 10].

Про належне місце на заняттях з української мови групової і парної форм їх проведення, які повинні відтіснити фронтальну форму з домінуючої позиції, що значно розширить можливості для

формування комунікативних умінь, дізнаємося ще з Концепції навчання державної мови в школах України [2, 19].

На жаль, як свідчать спостереження й бесіди з учителями й учнями, у школі й досі переважають пасивні методи навчання (розповідь, пояснення) і репродуктивне відтворення учнями почутого. Групова робота учнів не знайшла належного місця у навчальному процесі з мови, до такого виду діяльності вчителі вдаються епізодично.

Тому, не маючи шкільного досвіду навчання у групах чи парах, не оволодіваючи такими вміннями при опануванні навчальних дисциплін у вищій школі, майбутній фахівець зустрічається з проблемою їх упровадження під час педагогічної практики та в майбутній професійній діяльності.

Мета публікації – зосередити увагу на місці, значенні та ефективності групової форми навчальної діяльності у системі особистісно зорієнтованих технологій навчання мови, а також довести необхідність володіння майбутніми фахівцями уміннями й навичками організації такого виду діяльності у навчанні української мови.

Питання групової навчальної діяльності учнів не нове у вітчизняній дидактиці. До нього періодично зверталися як науковці, так і вчителі-практики. Широко застосовуване у 20-х роках ХХ століття, воно не знайшло належного місця у навчальному процесі у часи переходу школи до авторитарної моделі навчання.

Пізніше, завдячуючи окремим публікаціям (К.Н.Волков) та дослідженням естонських учених про результативність групової діяльності у школі, відбулося відновлення інтересу до цього виду навчання.

Подальша робота вчених зосереджувалася на висвітленні окремих теоретичних аспектів даної проблеми.

Сучасна лінгводидактика нагромадила багатий арсенал прийомів та методик. З'явилися методичні статті у фахових виданнях (А.Фасоля, Н.Могила, Л.Варзацька, Л. Кратасюк, Л.Щербина, Р.Мовчан, С.Дубовик, А.Сергієнко, Н.Подлевська та ін.), в яких розглядаються і загальнометодичні аспекти, і проблеми викладання окремих дисциплін, зокрема частина з них стосується методики використання інтерактивних технологій та групового навчання на уроках української літератури. А питання формування теоретичних засад та практичних навичок використання нових освітніх технологій на уроках української мови та заняттях з методики навчання мови залишаються ще не з'ясованими.

У Педагогічному словнику за редакцією Ярмаченка М.Д. подано визначення групового навчання: "Групове навчання – форма організації навчання в малих групах (3–7 д.) на основі співробітництва з чітко розподіленими завданнями для учнів, об'єднаних спільною навчальною метою; сприяє формуванню вмінь співпрацювати, спілкуватися" [4, 83].

Аналогічно трактують його і автори навчально-методичного посібника "Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід" (К., 2002) О.Пометун та Л.Пироженко.

Зауважимо, що майбутній учитель має володіти всіма існуючими методами і прийомами успішного навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах різних типів, уміннями й навичками їх творчо застосовувати.

Тому методиці навчання української мови у реформуванні мовної освіти, на думку Т.Донченко, належить чи не найважливіша роль.

Реформа вимагає нових підходів до розуміння мети, мотивів і змісту навчання у педагогічних ВНЗ, до оновлення програм, пошуку ефективних форм і методів навчання.

У курсі методики української мови студент має засвоїти пріоритети навчання української мови і розвитку мовлення, структуру і зміст шкільного курсу мови й мовлення, методи, прийоми, організаційні форми й технології засвоєння освітнього змісту.

Саме курс методики української мови повинен забезпечувати підготовку вчителя на рівні нових освітніх завдань [1, 75].

Первинні професійні уміння й навички формуються у студентів на основі теоретичних відомостей, одержаних на лекціях та практичних заняттях.

Відбувається посилення технологічного аспекту підготовки майбутнього вчителя, на лекціях робиться посилання на досвід світової і вітчизняної педагогічної науки щодо впровадження в сучасній школі розмаїтої палітри освітніх технологій, зокрема технології організації групової навчальної діяльності школярів.

Саме на лекційному занятті, висвітлюючи питання упровадження інноваційних технологій на уроках української мови, буде доцільно подати студентам найзагальніші відомості про особистісно зорієнтоване навчання, з'ясувати його сутність і основи, шляхи реалізації.

Під час вивчення теми “Методи і прийоми навчання мови”, опрацьовуючи питання про педагогічні інновації у навчальному процесі, необхідно зупинитися на характеристиці основних інтерактивних методів, які активно використовуються вчителем на особистісно зорієнтованому уроці, а груповій формі організації навчальної діяльності на ньому відводиться не остання роль.

При візуалізації лекційного матеріалу можна, використовуючи сучасні технічні засоби (ПК, електронний мультимедійний проектор, відеомагнітофон), прийом “стоп-кадру” та словесне пояснення викладачем окремого фрагменту уроку чи певного виду роботи учнів, ознайомити студентів з набутками учителів щодо використання нових освітніх технологій на уроках української мови. У кінці лекції узагальнити і систематизувати матеріал шляхом повторення основних слайдів презентації, що ілюструють ключові питання теми, на які акцентується особлива увага.

Розглядаючи урок як основну форму організації навчальної діяльності у навчанні мови, звертаємо увагу студентів на те, що більшість уроків нестандартної форми передбачають групове навчання. Як свідчать наукові дослідження, групова навчальна діяльність школярів сприяє успішній реалізації комплексних цілей навчання, засвоєнню бази знань, формує навички самоконтролю, почуття обов’язку й відповідальності за результати навчання. Запровадження групового навчання на уроці відіграє позитивну роль. Адже групова робота докорінно змінює позицію учня: з пасивного об’єкта впливу вчителя він перевтілюється в активного суб’єкта особистого навчання. [3, 65].

Засвоєння знань з методики зводиться не до простого запам’ятовування, а до вироблення навичок та вмінь.

Із упровадженням нових технологій навчання змінилася сама форма і методика проведення занять. У практиці роботи викладачів методики з’явилися нові форми практичних та лабораторних занять: проблемні (спеціалізовані) семінари, наукові конференції, педагогічні консиліуми, захисти дисертацій, огляди наукової літератури, лінгвістичні (мовні) тренінги, інтелектуальні ігри, конкурси на кращого вчителя, презентації, дискусії, відеозаняття, практикуми, педагогічні ради тощо.

Використання нестандартних форм навчання у професійній підготовці студентів не тільки сприятиме оригінальності, але й підвищенню якості знань, пізнавальної активності, зацікавленості предметом, установці на творчу діяльність тощо.

Відомо, що найефективнішими з погляду досягнення цілей особистісно зорієнтованого навчання є активні (дослідження, рольова гра, дискусія (різні види дискусій: “круглий стіл”, “засідання експертної групи”, “форум”, “дебати”, “симпозіуми”), прес-конференція) й інтерактивні технології навчання (робота в парах, малих групах, ротаційних трійках, “карусель”, “акваріум” тощо).

Можна стверджувати, що основні методичні інновації пов’язані сьогодні із застосуванням інтерактивних методів навчання. Окремі з них успішно апробовуються нами на практичних заняттях з методики і вдосконалюються студентами-практикантами під час педагогічної практики.

Метою лабораторних занять є формування у студентів професійних умінь і навичок на основі теоретичних відомостей, одержаних на лекціях та у процесі підготовки до практичних занять. Майбутні фахівці вчаться моделювати конспекти уроків з використанням інтерактивних методів, серед яких відводять значне місце груповій роботі.

У розроблених студентами конспектах перевага надається таким методам: мікрофон, незакінчене речення, розумовий штурм (мозкова атака), метод передбачення, ґронування (асоціативний кущ), ажурна пилка, акваріум та інші, частина з них передбачає групову роботу учнів.

Зауважимо, що система організації навчального процесу з методики української мови включає, крім лекцій, практичних та лабораторних занять, самостійне опрацювання студентами окремих тем, серед яких пропонуємо ширше ознайомлення з лінгводидактичними засадами та технологією використання окремих інновацій у навчальному процесі з мови, а також аналіз типових труднощів, з якими зустрічається молодий учитель. Результатом такої роботи може бути реферат чи повідомлення на одному з практичних занять або ж досліджувані питання потім обговорюються на колоквіумах, конференціях, дискусіях, “круглих столах” тощо.

Робота над оволодінням студентами уміннями і навичками групової навчально-пізнавальної діяльності як складової особистісно зорієнтованого навчання продовжується і під час безпосереднього відвідання ними уроків кращих учителів-словесників шкіл міста і району, а також шкіл нового типу. Пропонуємо і ознайомлення з досвідом роботи кращих учителів-словесників, що висвітлюється на сторінках методичних часописів.

Написання студентами курсових робіт з методики на теми, пов’язані з упровадженням інтерактивних та інших освітніх технологій на уроках української мови, привчить їх до глибшого самостійного вивчення даного питання.

Отже, у пропонованому матеріалі ми прагнули визначити роль та місце групового навчання серед інноваційних технологій, дати рекомендації, які допомогли б викладачеві активізувати практичну діяльність студентів у процесі вивчення шкільного курсу української мови.

Література

1. Донченко Т. Методика української мови в світлі реформування мовної освіти // Українська мова і література в школі. – 2003. – №2. – С. 75.
2. Біляєв О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – №1. – С.19.
3. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вищих закладів освіти // М.І. Пентилюк та ін.: – К.: Ленвіт, 2000. – С. 65.
4. Педагогічний словник . За ред. Ярмаченка М.Д. // АПН України. – К.: Пед. думка, 2001. – С. 83.
5. Рекомендації щодо вивчення української мови в 2004 – 2005 навчальному році // Українська мова і література в школі. – 2004. – №5. – С.2.
6. Сергієнко А. Методика використання технологій групового навчання на особистісно орієнтованому уроці української літератури // Українська мова і література в школі. – 2005. – №1. – С. 31.
7. Скуратівський Л. Концепція мовної освіти 12-річної школи (українська мова): Проект // Українська мова і література в школі. – 2002. – №2. – С. 9 – 10.

Резюме

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих учителей-филологов путем формирования умений и навычек групповой формы организации учебной деятельности в курсе методики обучения украинскому языку.

Ключевые слова: технологии обучения украинскому языку, личностно ориентированное обучение, групповая форма учебной деятельности, интерактивные методы обучения.

Summary

The article covers the problem of professional training of future teachers – phylologists by means of formation the skills and abilities of group form of organization of studing in the course of methodics of teaching Ukrainian.

Key words: technologies of teaching Ukrainian language, personal – oriental technologies; group form of studying; interactive methods of teaching.

УДК 370

О.К. Мілютіна

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті окреслені основні шляхи підготовки вчителів до роботи в класах з багатокультурним складом учнів у середніх навчальних закладах Великої Британії.

Ключові слова: полікультурна освіта, інтеркультурний підхід, стереотипи, боротьба з расизмом, різноманітність, домінантна культура, етнічні меншини, інтеграція, глобалізація.

Останнім часом у галузі вищої освіти відбуваються процеси, пов’язані зі світовими тенденціями глобалізації та інтеграції в освітньому просторі. Зусилля багатьох учених спрямовані на розв’язання проблем удосконалення навчально-виховного процесу в напрямі адаптації до стандартів європейського освітнього простору, реалізації нормативних положень і декларацій Болонського процесу.

Входження освіти в європейський освітній простір є важливою складовою загального процесу європейської інтеграції. Так у матеріалах Болонської декларації (1999), рекомендаціях Берлінської наради (2003), інших документах достатньо чітко визначено основні напрями й чинники цього процесу, одним із яких є полікультурна освіта молоді та підготовка вчителя до роботи у полікультурному просторі.

Питання полікультурної освіти молоді та підготовки вчителя до роботи в полікультурному оточенні сьогодні висвітлюють у своїх працях європейські, американські, австралійські, канадські та інші вчені (Дж. Бенкс, П.Горскі, М.С.Хенлі, Н.Бейкон, Ф. Боргес, Дж. Хіггінс, Б.Сміт, В.Кейт, Л.Х.Екстранд, Дж.Каммінс, М.Свейн, Р.Фауерштайн). Останнім часом цією проблемою зацікавились також і українські вчені І.Бех, М.Красовицький, О.Сухомлинська, А.Сбруєва, Г.Філіпчук, Р.Антонюк, К.Корсак, А. Солодка, І.Лощенова, В.Болгаріна, О.Ковальчук та інші.

Мета нашого дослідження – показати підходи, які використовують британські педагоги в царині антирасистської полікультурної освіти, щоб навчити школярів цінувати різноманітність культур і боротися з проявами расизму в своєму оточенні, а також особливості підготовки вчителів до роботи у школах Великої Британії.

Сьогодні незаперечним є твердження, що більшість європейських країн дотримується позиції збереження інформаційної компетентності, людиноцентристської та культурологічної парадигми, принципів полікультурності та культуровідповідності. І оскільки вплив сімейних традицій, норм рідної культури об'єктивно пов'язаний з культурним розмаїттям середовища, де зростає дитина, зв'язок цих принципів широко використовується в практиці освітніх закладів Великої Британії. Принцип полікультурності виражає домінуючу орієнтацію на різноманітність культурних цінностей і норм, їх рівноправність в освіті. Принцип культуровідповідності безпосередньо впливає на визначення та організацію змісту освіти, тобто на здатність освітніх процесів відтворювати загальнолюдські і національні культурні цінності в їх взаємозв'язку; на освітні форми, їх здатність відповідати традиційним культурним зразкам й створювати нові; на методи та засоби, а саме: здатність педагога насичувати засоби навчально-виховного процесу культурним змістом, використовувати культурні зразки та постійно співвідносити навчальну діяльність з культурними цінностями і задачами. Врахування цих принципів покладає на школу нові обов’язки та завдання.

У сучасному багатокультурному середовищі полікультурне виховання повинно бути поставлене в центр усієї діяльності школи та освітньої громадськості, при цьому основна роль відводиться педагогу. Вчитель завжди був і залишається основним посередником між особистістю вихованця та суспільним досвідом. Він має бути експертом цього досвіду, оскільки саме йому доводиться відбирати найсуттєвіший матеріал для формування змісту освіти та виховання, постійно вдосконалюючи технології передачі соціокультурних надбань людства.

Враховуючи ці аспекти, Рада культурного співробітництва Ради Європи прийняла ряд документів стосовно полікультурної освіти молоді та підготовки вчителя до роботи у полікультурному оточенні. У травні 1983 р. у Дубліні на конференції міністрів освіти країн-членів Ради Європи одноголосно було прийнято резолюцію щодо „освіти в інтеркультурному вимірі”(education with an intercultural dimension). Полікультурне навчання було рекомендоване не тільки дітям працівників-мігрантів, а й усім учням. 25 вересня 1984 р. у Страсбурзі Комітет Міністрів країн-членів Ради Європи прийняв Рекомендацію №R(84)18 про підготовку вчителів з інтеркультурного навчання (визначно в контексті міграції). Враховуючи зростаючу полікультурність європейських суспільств, беручи до уваги присутність у школах різних європейських країн мільйонів дітей з інших етнокультурних спільнот, Рада Європи рекомендує проводити підготовку всіх учителів у контексті інтеркультурного виміру, приділяючи більше уваги регіонам компактного проживання мігрантів. „...зважаючи на те, що суспільства, які утворилися в Європі упродовж останніх десятиріч внаслідок міграційних процесів, характеризуються множинністю культур, відображають незворотний і загалом позитивний процес, ... рекомендує урядам держав-учасниць ввести питання, що пов’язані з полікультурністю та порозумінням між різними спільнотами до програм початкової освіти та підвищення кваліфікації вчителів”. При підготовці вчителів до роботи з різноманітними групами учнів Комітет Міністрів радить:

- усвідомлювати різні форми вираження культури, як своєї власної, так і культур мігрантів;
- визнавати, що етноцентричні відносини та стереотипи можуть зашкодити особистості; докладати всіх зусиль, щоб протидіяти їхнім впливам;
- усвідомлювати, що саме вчитель має стати агентом процесу культурного обміну, розробляти й використовувати стратегії для досягнення розуміння та виховання поваги до інших культур;
- усвідомлювати економічні, соціальні, політичні та історичні причини міграції;
- сприймати соціальні взаємовідносини між країнами походження мігрантів та країною, що їх приймає, не тільки з культурної точки зору, а й у історичному вимірі;
- усвідомлювати той факт, що активна участь дітей мігрантів у двох культурах, їхнє сприйняття інтеркультурного розуміння значною мірою залежить від умов проживання, працевлаштування та освіти у приймаючій країні;

- ставитись з повагою до всіх своїх учнів.(R (84)18).

Враховуючи рекомендації Ради Європи уряд Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії розробив нову стратегію „Повага до всіх" (Respect for All), спрямовану на боротьбу зі стереотипами та впровадження ефективної практики в царині антирасистської та полікультурної освіти.

Відома англійська вчителька Джоан Дін вважає, що дуже просто по-різному оцінювати різних дітей: хлопчиків і дівчаток, білих і чорних, бідних і заможних, дітей з різним рівнем розумових та фізичних здібностей, бути упередженим щодо їхніх можливостей. Вона визнає, що необхідно постійно контролювати себе і навчати дітей уникати таких упереджень. У своїх класах вона до всіх дітей ставилась однаково, незважаючи на їхню расову приналежність, соціальне становище, стать чи наявність певних вад.

Головне завдання школи й учителя, на думку Дж. Дін, сприяти навчанню дітей. Існують різні чинники, здатні впливати на ефективність шкільного навчання. Одні з них можна змінити, інші – модифікувати, але є й такі, що залишаються незмінними. Дуже важливо, щоб ці фактори не впливали на можливості дитини в отриманні знань. „Ми знаємо, - говорить вона, - що є вчителі, які не очікують від дітей з бідних родин або іншого етнічного походження високих результатів. Справді, у класі, де є діти різного походження, учні мають різний рівень підготовки. Але хороший учитель повинен знайти такі прийоми, які б заохочували всіх дітей до навчання, створити ситуації для розвитку кмітливості дітей і розуміння того, що одна й та ж ситуація виглядає по-різному з різних точок зору, знайомити їх з різними поглядами на навколишній світ, навчити ставити себе на місце іншого" [19].

Стратегія „Повага до всіх", розроблена в межах Національного Навчального Плану, дає змогу вчителю показати учням, що расизм поза законом, навчити їх розпізнавати прояви расизму, озброїти їх засобами боротьби з ним. Накреслені в ній напрями діяльності вчитель може використовувати, щоб навчити дітей цінувати різноманітність та боротися з расизмом:

1. Необхідно дуже уважно ставитися до вибору засобів навчання. Вчитель має бути впевненим у тому, що обрані ним засоби не принижують культуру етнічних меншин до знакових (символічних) артефактів, традицій та звичаїв. Особливої уваги потребують комп'ютерні кліпи, в яких образи дуже часто стилізовані й стереотипні. У школі не можна допускати розповсюдження екстремістських матеріалів, що можуть викликати образу представників етнічних меншин.

2. Від учителя вимагається демонстрація широкого та збалансованого погляду на різні культури. Йому необхідно:

- відображувати точну картину поглядів, вірувань, досвіду, способу життя етнічних меншин, не показуючи їх як щось екзотичне;
- показувати динаміку способу життя та культурної практики етнічних меншин, наголошувати на тому, що кожна окрема культура – різноманітна і постійно розвивається;
- уникати зображення меншин як проблемної групи або виключно як жертви (наприклад, тема про трансатлантичну торгівлю рабами повинна включати питання про повстання рабів);
- звертати увагу учнів на те, що всі культури є багатовимірними і їх неможливо обмежити жорсткими рамками;
- постійно контролювати себе і бути неупередженим у своїй роботі;
- порівнювати спосіб життя етнічних меншин, які живуть у Британії та в інших країнах, оскільки етнічні спільноти, що проживають у різних країнах, можуть мати багато спільних рис, але водночас мати різні культурні цінності завдяки впливу сучасної західної культури;
- пояснювати, що культура розвивається двома шляхами: домінантна культура впливає на культуру меншин і навпаки;
- звертати увагу учнів на те, що в усіх культурах є аспекти: проблематичні як для окремих особистостей у межах цієї культури, так і для представників інших культур. Необхідно визнати, що немає досконалої або ідеальної культури.

3. Учитель повинен правильно трактувати факти та припущення, які існують стосовно проблеми полікультурності в Британії:

- одним із найбільш поширених у країні припущень, наприклад, є те, що міграція – це сучасне явище. Але якщо вивчити це питання глибше, то виявляється, що історія Британії – це послідовність міграційних процесів багатьох народів: кельтів, германців, вікінгів, нормандців. Англійська мова тому є такою багатою, що вона ввібрала в себе синтаксис та лексику багатьох інших мов;
- очевидним є той факт, що Британія завжди запозичувала та пристосовувала аспекти різних культур з усього світу, наприклад, закони, математику, їжу, напої тощо. Так, загальне право прийшло

на Британські острова разом з англо-саксами, статутне право (законодавство) – з нормандцями, числову систему британці запозичили в арабів тощо;

- необхідно чітко усвідомити, які фактори роблять суспільство цивілізованим, і наскільки вони залежать від почуття соціальної справедливості та поваги до різноманітних культур і цінностей;

- слід пам'ятати, що расизм закорінений в історії рабства та колонізації, які відіграють свою роль у сприйнятті сучасних етнічних меншин. Ці історичні факти створюють контекст для культурної динаміки різноманітних груп у світі;

- висвітлювати статистичні факти дискримінації та расизму в британському суспільстві в засобах масової інформації. Наприклад, статистика обстеження робочої сили (labor force survey statistics) показує, що представники етнічних меншин зустрічаються з перешкодами на шляху до рівності в суспільстві;

- показувати різні сторони політичних та інших суперечливих питань. Параграф 407 Закону про освіту у Великій Британії (1996 р.) вимагає, щоб усі політичні або інші проблемні питання, з якими знайомлять учнів, подавались збалансовано і розглядались з усіх точок зору.

4. Учителю необхідно правильно розуміти проблеми глобалізації у світі, щоб сформувати у своїх учнів критичне ставлення до цього явища. З цією метою він повинен:

- досліджувати позитивні та негативні аспекти глобалізації (накопичення та розподіл природних ресурсів, вплив глобалізації на створення запасів їжі, на оточення, на природні ресурси, політичну діяльність, світову та внутрішню економіку, рівень життя людей);

- вивчати, як засоби інформації відтворюють події, що відбуваються в менш економічно розвинутих країнах (наприклад, природні катаклізми або внутрішні конфлікти);

- вивчати, як політичні рішення впливають на відносини між країнами та на умови існування різних країн.

5. Основне завдання вчителя – сприяти створенню доброзичливого клімату в класі:

- привчати всіх учнів пишатися власною культурою, національністю, країною походження, вірою, сімейними традиціями;

- до всіх учнів ставитись однаково, не створювати ситуацій, у яких учні певного етнічного походження можуть відчути себе винними, розгніваними, збентеженими;

- пам'ятати, що хоча релігійні вірування та етнічне походження і впливають на спосіб життя, те, як живе людина, великою мірою залежить від її особистого вибору.

А.Перотті, відомий фахівець у галузі досліджень міжнародних міграційних процесів, вважає, що для плідної роботи в багатокультурних класах учителю потрібно „усвідомити й пережити щось інше, підійти до реальності з іншого боку, працювати з іншими, розвивати горизонтальні зв'язки в класі (спілкування між дітьми почасти відбувається тут тільки через учителя), поєднати шкільний навчальний процес з оточенням дитини (родина, квартал, дозвілля, мас-медіа тощо)".

Тож інтеркультурний підхід у підготовці вчителів повинен включати:

- на дидактичному рівні – науковий підхід, що передбачає оцінку всіх знань під різними кутами зору, демонструючи їхню відносність. І хоча окремі предмети більше придатні для такого підходу (історія, географія, література, мистецтво, музика), він, однак, повинен бути обізнаний з усіма галузями;

- на педагогічному рівні – набуття навичок, умінь і засобів, що дають кожному індивіду змогу визначитися стосовно іншого, урізноманітнити взаємовідносини, приймати різні культури у своєму середовищі, з'ясувати, що групи, до яких він належить, не є ні центром, ні вершиною світу;

- на соціальному рівні – освіту, націлену на оптимальну інтеграцію в демократичне суспільство й інтеграцію людини в спільноту (виховання у взаємовідносинах з іншими, вміння протистояти змаганню й конфліктам – неодмінним ознакам європейських культурно різнорідних суспільств).

Таким чином, від самого початку підготовки до роботи в полікультурних групах та класах учитель повинен розуміти, що йому доведеться відігравати активну роль у своїх закладах і в демократичних процесах, цікавитися справами у своїй країні і в усьому світі, освоювати активні методи викладання, анкетування й дискусії та використовувати засоби масової інформації, експериментувати й розробляти власні дидактичні матеріали та методи роботи, виявляти расизм у суспільстві, розпізнавати й долати власні упередження.

Перепідготовка та підвищення кваліфікації повинні стати для вчителя нагодою поновити й оцінити власну компетентність і методи праці.

Отже, запровадження полікультурної педагогіки вимагає від учителя знання різних культур, життєвого досвіду й співпраці з учнями та своїми колегами. Він повинен навчитися розпізнавати й

долати стереотипи, враження, упередження, однобічність поглядів. Необхідно поглиблювати свої знання про інших, а заодно (завдяки погляду когось збоку) і пізнавати самого себе.

Література

1. Перотті А. Виступ на захист полікультурності. – Вид-во Ради Європи, 1994./ Переклад з англ. – Львів: Кальварія, 2001. – 128 с.
2. Dean J. Organising Learning in the Primary School Classroom. 2 ed. Routledge., London and New York. 1992. – 271 p.
3. Guidance for teachers http://www.qca.org.uk/1576html
4. On the Training of Teachers in Education For Intercultural Understanding, Notably in a Context of Migration. Recommendation No. R (84) 18 of the Committee of Ministers to Member States adopted by the Committee of Ministers on 25 September 1984 at the 375th meeting of the Ministers' Deputies. Strasbourg. Council of Europe. Publications & Documentations Division,1984.

Резюме

Данная статья рассматривает пути подготовки учителей к работе в классах с многокультурным составом учеников в средних учебных заведениях Великой Британии.

Ключевые слова: поликультурное образование, интеркультурный подход, стереотипы, борьба с расизмом, разнообразие, доминантная культура, этнические меньшинства, интеграция, глобализация.

Summary

The article presents specific ways that British teachers can use to challenge racism and value diversity in multicultural classrooms.

Key words: multicultural education, intercultural approach, stereotypes, challenging racism, diversity, dominant culture, ethnic minorities, integration, globalization.

УДК 371

С.В. Осадчий, М.В. Іващенко

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПНОСТІ ТА ЯКОСТІ ЗНАНЬ ЗА ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті аналізуються вимоги до особистості педагога, що займається викладанням дисциплін за дистанційною формою навчання, та умови забезпечення доступності якісної освіти при впровадженні інформаційних і телекомунікаційних технологій в систему вищої освіти.

Ключові слова: інформаційні і телекомунікаційні технології, доступність освіти, якість освіти, інформатизація освіти, дистанційне навчання, навчально-методична робота.

Сьогодні сучасна освіта України повинна бути достатньо гнучкою до впровадження нових методів навчання та використання комп'ютерних інформаційних і комунікаційних технологій для розвитку та підтримки освітніх і навчальних програм. Основним заходом у цьому напрямку є впровадження методів і засобів дистанційного навчання на основі глобальних комп'ютерних комунікацій.

У центрі нашої уваги — освіта як складова, що сама себе повністю відтворюючи, впливає на всі інші сфери, визначаючи тенденції і перспективи їхнього розвитку. Саме освіта працює на майбутнє, динамічно реагує на зміни у зовнішньому середовищі, адаптується до нових потреб суспільства і водночас активно впливає на його стан, визначаючи тим самим і потреби. Джерелом освіти є інформація про зовнішній і внутрішній світ. Завдання освіти в XXI ст. полягає в тому, щоб максимально використати інформаційні й комунікаційні технології для поширення знань.

Незважаючи на недостатнє фінансування освітньої галузі, попит на освітні послуги в Україні зростає. Це стимулюється структурними змінами в економіці, появою нових робочих місць, де потрібні нові знання в галузі економіки, юриспруденції, маркетингу тощо. Певною мірою прагнення опанувати новий фах і підвищити свою кваліфікацію зумовлюється і таким негативним явищем, як

безробіття. Тобто зміни, що відбуваються в економіці, соціальному і політичному житті, спонукають до відповідних змін і в розвитку освітньої сфери.

Для досягнення ефективності процесу впровадження дистанційної освіти потрібно передусім розв'язати низку проблем, що продиктовані економічними умовами України:

1. Соціальні та економічні умови в Україні швидко змінюються, тому висуваються підвищені вимоги до фахівців усіх галузей науки та виробництва, і особливою мірою це стосується працівників освіти. Фахівці в сучасних умовах повинні мати ґрунтовні базові знання та швидко засвоювати новітні технології.

2. Ринкові умови потребують глобальних змін у підході до навчання. Необхідна гнучка технологія для розробки нових освітніх і навчальних програм з використанням комп'ютерних інформаційних технологій та модернізації існуючих навчальних програм.

3. У рамках як Національної програми інформатизації, так і за сприяння різноманітних фондів всі області України отримали доступ до Інтернет, що дає змогу освітнім закладам вже сьогодні використовувати безцінні інформаційні ресурси всесвітньої мережі в освітніх цілях. Вузи України розпочали створення дистанційних навчальних програм на основі Інтернет, але їх фахівці не мають достатнього досвіду і відповідної методичної підтримки щодо організації такої форми дистанційної освіти.

4. Навчально-методичні розробки високої якості є дуже складними і потребують постійного вдосконалення відповідно до рівня розвитку комп'ютерних комунікаційних технологій.

5. Необхідні зміни на організаційному та педагогічному рівнях:

- подолати консервативні тенденції серед професорсько- викладацького складу;
- реальні можливості дистанційної освіти на основі комп'ютерних комунікацій не є достатньо зрозумілими на вищому рівні керівництва освітою.

6. До негативних чинників також належить недооцінка ролі інформаційних технологій в освіті:

- багато навчальних закладів використовують і поширюють інформаційні та комунікаційні технології без стратегічного планування;
- недостатнє фінансування стримує широкі комплексні інвестиції для повного використання потенціалу новітніх технологій дистанційного навчання [4].

Методи дистанційного навчання в наш час актуалізуються не лише на рівні вищого чи професійного навчання. Ці методи пропонується використовувати і для профільного навчання старших школярів. Зазвичай програми дистанційного навчання спрямовані на організацію максимально широкого доступу і не мають досить чітких вимог до якості навчання. Для запобігання цього можна сформулювати ряд обґрунтованих вимог:

- розширення кількості слухачів має виправдовувати вкладені кошти, оскільки для дистанційного навчання навіть невеликої групи слід створити додаткові (у порівнянні з традиційними формами) умови. Витрачені кошти повинні стимулювати створення освітнього простору, що за своїми можливостями опереджає можливості традиційних навчальних закладів;

- має бути створена Internet- бібліотека з наочно структурованою подачею інформації. Для цього необхідні розробки спеціалізованого програмного забезпечення, що полегшало б педагогам і студентам процес пошуку в мережі Internet, формування індивідуального освітнього простору, що включає в себе не тільки посилання на знайдені в бібліотеці джерела, а й додаткові електронні ресурси (бази даних, моделюючі програми з реалізацією евристичних підходів і т. д.), призначені для організації самостійної роботи, пошуково-дослідницької діяльності. Для ефективної роботи такої бібліотеки дуже важливо підготувати допоміжні сторінки, які містять оглядові і методичні матеріали, списки найбільш корисних джерел інформації (посилань Internet) з певної предметної області. Доцільно залучати до створення подібних сторінок Internet студентів. Проте для такої роботи вимагається певна підготовка в галузі створення веб-сторінок, що повинно вивчатися в курсі "Нові інформаційні технології або інформатика". Обрані технології для створення бібліотек нової форми мають бути універсальними, легко дозволяти змінювати і розширювати всю систему, постійно удосконалювати можливості опрацювання інформації для всіх учасників освітнього процесу;

- навчально-методична робота викладачів повинна перейти на новий рівень за рахунок створення у співпраці зі спеціалістами в галузі педагогіки, психології та інформаційних технологій навчальних матеріалів нового покоління, що будуть розміщені у бібліотеці мережі. Ці матеріали слід створювати безпосередньо в педагогічному процесі за участю студентів, які забезпечать їх попередню апробацію. Саме співпраця педагогів і студентів, результатом якої є багатоманітність створюваної продукції (бази даних, моделюючі програми для віртуальних лабораторій, теоретичні

огляди та списки посилань на джерела Internet), можливість отримання незалежної експертизи зі сторони користувачів Internet виводять навчально-методичну роботу на принципово новий рівень;

- студенти повинні мати чітке уявлення про те, що вимагається саме від них для отримання якісної освіти. Завдання викладача змінити установку: слухати і запам'ятовувати тепер недостатньо, вимагається активне відношення до навчання. Невиконання цієї вимоги призведе до нівелювання усіх зусиль, спрямованих на підвищення якості освіти. Традиційні методи навчання, що активізують пізнавальну, творчу діяльність, сприяють розвитку самостійності та ініціативи, підтримуються в системі дистанційного навчання дискусіями в режимі віртуальних семінарів, листуванням через електронну пошту з викладачами і студентами. Студент виступає не тільки в ролі „адресата", але і в ролі „адресанта" знань, оскільки якісна освіта передбачає формування можливості і потреби творення своєї пізнавальної діяльності, свого індивідуального освітнього простору, що може бути реалізоване у вигляді електронних ресурсів на основі сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Повинні бути сформовані чіткі і єдині критерії оцінювання знань для всіх викладачів і дисциплін. У дистанційній освіті часто застосовують тестову систему оцінювання знань, яку не можна приймати за достатню, оскільки необхідно оцінювати також і самостійність, і активність, і розвиток слухача в ході пізнавальної діяльності. Підсумковим тестуванням мають передувати поточні перевірки знань за допомогою спеціальних систем, відкритих для роботи в будь-який час. Такі системи зобов'язані забезпечувати зворотній зв'язок з викладачем (віртуальним чи реальним), наприклад, за допомогою системи детального коментування неправильних відповідей чи систем, адаптованих до відповідей студентів і таких, що надають матеріал для формування правильної відповіді [1].

Сучасний викладач, учений не може бути продуктивним, конкурентоспроможним, не використовуючи комп'ютерні технології навчання у власній практиці. Він повинен мати уявлення про можливості комп'ютера як засобу навчання, знати основні вимоги до навчальних програм (дидактичні, психолого-ергономічні, технічні), вміти використовувати комп'ютер у повсякденній діяльності, володіти та використовувати фахові пакети. Професійні пакети слід вважати найінтелектуальнішими педагогічними засобами. Саме досвідчений педагог своєю педагогічною майстерністю перетворює їх на програмно–педагогічні засоби.

На першому етапі впровадження дистанційної форми та інформаційних технологій у навчання важливою є співпраця фахівця чи викладача інформатики й педагога–предметника. Фахівець інформаційних технологій чи вчитель інформатики забезпечує технічний бік процесу навчання, консультує педагога– предметника з питань програмного забезпечення.

У цьому випадку викладач повинен мати професійно–особистісні якості, необхідні для реалізації принципів педагогіки співпраці, такі як: демократичність, відкритість, альтернативність, діалогічність, усвідомлювати мету, зміст, способи діяльності та характер взаємодії.

Результати реалізації цієї моделі за допомогою педагогічних та інформаційних технологій полягають ось у чому: у педагога змінюється позиція — він стає носієм нового педагогічного мислення і принципів педагогіки співпраці, професіоналом, здатним до проектування та перепроектування (залежно від потреби навчального процесу і кожного окремого учня) своєї діяльності відповідно до зазначених принципів педагогіки співпраці; в учнів з'являється стійкий інтерес до навчання і пізнавальні мотиви, формуються потреби в самонавчанні, саморозвитку, а також уміння самовизначатися в навчальній діяльності з усвідомленням особистої відповідальності в ній, потреби в колективній праці, спрямованій на одержання спільного результату тощо.

І аксіомою є те, що підвалини інформаційного суспільства закладаються саме освітою. Важливо уточнити, що розрізняють дві складові формування інформаційного суспільства: перша безпосередньо пов'язана з виробництвом знань, з їх генеруванням, збереженням, передачею, обробкою та використанням. Друга ж складова пов'язана з організаційно-технічною діяльністю, що створює умови для успішного функціонування першої складової (це виробництво електронно-обчислювальної техніки, програмного продукту, засобів зв'язку і телекомунікацій тощо) [3].

Загальними ознаками інформаційного суспільства є:

— можливість отримання інформації з будь-якого питання;

— наявність у державі необхідної для роботи інформаційної технології та відповідної інфраструктури, що дає змогу створювати, підтримувати і розвивати комплекс інформаційних ресурсів, які забезпечують динамічний поступ суспільства;

— широкий розвиток комунікаційних мереж, які зв'язують окремі регіони і континенти;

— передача інформації у глобальних масштабах;

— забезпечення формування єдиного світового інформаційного простору.

Однією з таких змін є використання дистанційного навчання.

Спостерігається особливе загострення питання про роль сучасних педагогічних, інформаційних, а в останній час і комунікаційних технологій в аспекті удосконалення і модернізації системи освіти в ході впровадження в практику навчального процесу персональних комп'ютерів, що об'єднуються в локальні мережі та мають доступ до глобальної мережі Internet. Для досягнення кінцевої мети інформатизації системи освіти необхідно мати не тільки сучасне технічне забезпечення навчальних закладів, але й відповідний рівень підготовки педагогів та інших організаторів системи освіти.

На перший погляд, у цьому немає нічого принципово нового. Необхідно лише розширити рамки вже досягнутого: в педагогічних вузах налагоджена підготовка вчителів відповідного профілю, у школах, оснащених комп'ютерами, проводяться уроки інформатики, адміністратори навчальних закладів, не говорячи про керівників системи освіти, вважають наявність комп'ютера на своєму робочому місці доцільним і необхідним.

Проте, більш глибинний аналіз виявляє досить принципову проблему протиріччя між якістю і доступністю освіти. Усім учасникам освітнього процесу відома головна мета – забезпечити якість освіти. Цьому, безперечно, сприяє використання інформаційних і комунікаційних технологій. Водночас керівники освітніх закладів вбачають своє важливе завдання в організації максимально широкого доступу до існуючого обладнання та інших навчальних ресурсів. Тому не рідко замість забезпечення доступної якісної освіти пріоритет віддається одній з цих задач. Оскільки подібна проблема зароджується вже на стадії підготовки педагогічних кадрів, розглянемо більш детально ситуацію, що склалася в системі вищої освіти.

Підвищенню якості і доступності вищої освіти присвячено багато досліджень і публікацій як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, більшість яких схиляються в бік застосування інформаційних і комунікаційних технологій. Аналіз цих робіт дозволдяє виділити два основні напрямки:

- перший заснований на використанні можливостей інформаційних і комунікаційних технологій для підвищення рівня доступності освіти, що здійснюється шляхом включення в систему освіти тих осіб, для яких інший спосіб взагалі є недосяжним. Така дистанційна форма навчання має ряд заперечень. Її противники наголошують на тому, що майбутні студенти будуть позбавлені всього того, що є необхідним для дійсно якісної освіти (робота в лабораторіях, доступ до наукових бібліотек, спілкування з викладачами та студентами на семінарських заняттях та в неофіційній обстановці);

- другий напрямок передбачає використання інформаційних технологій для зміни того, що вчити і як навчати, тобто змісту і засобів навчання в рамках традиційної форми стаціонарного навчання. Але тут виникає проблема пов'язана з тим, що впровадження нових технологій часто створює додаткові переваги найбільш встигаючим, активним і здібним студентам, не впливаючи на рівень підготовки основної маси. Подібна ситуація може бути пов'язана, наприклад, з тим, що дані технології не адаптовані для системи освіти і робота з ними вимагає спеціальної підготовки. Інакше кажучи, впровадження інформаційних технологій в освітній процес на практиці сприяє зростанню або доступності освіти, її якості, але не для всіх. У той час, коли потреба суспільства існує в отриманні як доступної, так і якісної освіти одночасно [1].

Дійсно, між доступністю і якістю освіти існують об'єктивні протиріччя. Основні освітні ресурси завжди присутні в обмеженій кількості і мають певний грошовий еквівалент (місця в аудиторіях, книги в наукових бібліотеках, лабораторне обладнання, кваліфіковані викладачі). Що більш доцільно – концентрувати чи розподіляти ці ресурси, підвищувати якість чи розширювати доступність? Існує ще один шлях – так підвищити вартість освіти, щоб було можливо забезпечити усіма необхідними ресурсами кожного з великої кількості студентів, але при цьому втрачається доступність.

Виділяються такі елементи, що властиві процесу інформатизації освіти:

- нові форми подачі інформації. Безпосередня, жива чи попередньо записана мультимедійна інформація, що містить не лише текст, але й графічні зображення, анімацію, звук, відеофрагменти (передається за допомогою мережі Internet чи інших телекомунікаційних засобів, записується на компакт - диски);
- нові бібліотеки. Зростає обсяг і доступність інтелектуальних ресурсів Internet у поєднанні з електронними каталогами бібліотек. Це забезпечує доступ до величезних обсягів інформації, що відкриті незалежно від відстані і часу. Звичайно, такі бібліотеки мають обмеження доступу до певних видів інформації;
- нові форми навчальних занять. Поява принципово нової можливості асинхронної, проте в той же час спільної роботи студента і викладача в режимі віртуальних семінарів і лабораторій. Для

багатьох студентів такі форми роботи більш сприятливі, ніж традиційні, оскільки дозволяють краще реалізувати свої можливості, працюючи за зручним для них графіком;

- нові структури освіти. Вже сьогодні для реалізації освітою нових можливостей існуючі структури повинні доповнюватися системами телекомунікацій та мати компетентних спеціалістів для впровадження дистанційного навчання за умови інформаційних і комунікаційних технологій в освітній процес.

Нові освітні технології самостійно не призводять ні до яких змін. Наслідки їх застосування визначаються тим, як і з якою метою вони використовуються. Виходячи з цього, слід зосередитись на пошуках оптимальних шляхів впровадження інформаційних і комунікаційних технологій в систему освіти.

Наступна проблема, яку необхідно вирішувати, – це підвищення доступності якісної освіти. Змінимо погляд на проблему забезпечення якісної і доступної освіти, коли впровадження інформаційних технологій здійснюється з метою підвищення якості освіти для обмеженого кола слухачів. Це може бути пов'язано з розробкою та використанням спеціалізованих моделюючих програм, призначених для проведення ділових ігор чи обчислювальних експериментів, застосування спеціалізованого комп'ютерного обладнання, інших технологій і програмних продуктів, що дорого коштують. Сформулюємо обґрунтовані вимоги їх використання, які дозволяють, зберігаючи високу якість навчання, підвищити доступність:

- студентам варто надати вибір найбільш доступної і зручної для нього форми навчання, не виключаючи комбінованої, коли стаціонарне навчання поєднується з елементами дистанційного. Наприклад, традиційні аудиторні форми роботи не завжди гарантують кращий розвиток комунікативних навичок, ніж за дистанційного навчання. І якщо на стаціонарі не забезпечується можливість повторного вивчення лекційного матеріалу, прочитаного провідними спеціалістами, то технології дистанційного навчання, що передбачають відеозапис лекцій або надання навчальних програм, дозволяють працювати з ними в зручний час, повертаючись за необхідності до вивченого. Особливо це зручно для студентів очної форми навчання, які працюють. Безумовно, такий спосіб забезпечує підвищення доступності якісної освіти;

- інформацію про існування навчальних ресурсів, і в інших навчальних закладах також, повинна бути відома усім, кого ці ресурси можуть зацікавити. Так, наприклад, зараз російський сегмент Internet нараховує тисячі освітніх сторінок, цікавих і корисних як для студентів, так і для педагогів. Однак відсутність якісних каталогів унеможливлює доступ до важливих матеріалів. Співпраця педагогів та вчених з різних навчальних закладів і науково-методичних центрів при розробці спеціалізованих ресурсів теж сприяє підвищенню рівня інформованості;

- вартість і, відповідно, доступність освіти значною мірою залежать від правильності обраної стратегії закупки, розробки та використання програмного забезпечення навчального процесу. Якісна освіта повинна використовувати, по можливості, технології завтрашнього дня. У цьому плані необхідно обрати і взяти за основу розробок широко вживані продукти універсального призначення (електронні таблиці, системи управління базами даних), що надаються фаховими фірмами, які займаються розробкою і створенням освітніх програмно-педагогічних засобів, ніж закуповувати „доморощені" розробки інших навчальних закладів. Слід відмітити, що останні постійно вимагають технічної підтримки розробників, що веде до нових матеріальних затрат, і морально застарівають ще до того, як налагоджується їх безперебійна робота [3].

З вище сказаного випливає, що різними шляхами можна підвищити якість і доступність освіти за умови впровадження та використання дистанційного навчання, сучасних інформаційних технологій. У спрощеному, але, на жаль, поширеному уявленні стверджується, що широке залучення інформаційних і телекомунікаційних технологій має „чудодійну" силу. У цьому випадку стверджується досить просте рішення усіх проблем доступності і якості освіти, яке зводиться до забезпечення навчальних закладів комп'ютерами, телекомунікаційними технологіями та методиками їх ефективного використання. Але навіть найкращі передові технології без перебудови існуючого навчально-виховного процесу мають негативний результат, що обов'язково супроводжується марнотратством коштів і часу. Запропоновані вимоги до процесу залучення інформаційних і телекомунікаційних технологій дозволяють підвищити якість і розширити доступ до освіти, пов'язати вчених, педагогів і студентів ефективними ресурсами в рамках віртуального освітнього простору. Аналізуючи результати досліджень, проведених фахівцями, які займаються проблемами впровадження дистанційного навчання, можна зробити висновок, що ефективність та якість очної форми навчання становить 50%, заочної - 10%, дистанційної - 40%.

Але не слід відволікатись від можливості появи труднощів, пов'язаних передусім з пасивністю студентів, низьким рівнем їх комунікативних навичок та самостійності, введенням в оману педагогів відносно рівня своїх знань. Вирішення цих проблем необхідно шукати в організації нових форм навчальної роботи. Це можуть бути творчі колективні проекти, при оцінюванні яких обговорюється і враховується внесок кожного з учасників; формування з подальшим розміщенням в Internet індивідуального освітнього простору, що включає в себе ресурси з предметів, зібрані учнями самостійно; участь у груповій роботі наукових лабораторій та мережевих ділових програмах.

Виникає ще одна проблема –підвищення відповідальності самого учня за результат свого навчання. У нього є безліч варіантів вибору різних форм навчання (безмежний потік інформації в умовах дефіциту часу). У цих умовах педагоги повинні допомагати студентам у правильній організації їх навчальної діяльності з урахуванням їх індивідуальних можливостей.

Додаткові проблеми виникають з появою великої кількості комерційних організацій, що пропонують освітні послуги у спотвореному вигляді з чітко визначеними грошовими еквівалентами набутих знань. У кращому випадку таке навчання має поверховий характер, забезпечуючи фрагментарну підготовку з окремих звужених курсів. За вирішення цієї проблеми системи освіти повинно відповідати Міністерство освіти і науки, яке видає ліцензії таким закладам. І, незважаючи на їх комерційну організацію, проводити перевірки якості знань слухачів відповідних закладів освіти.

Під час навчання, що базується на використанні інформаційних технологій, поряд з позитивним моментом систематизації знань, на жаль, іноді проявляється фрагментація змісту. Тому не слід допускати втрату контакту між студентом і викладачем (і між викладачами також).

Відсутня науково обґрунтована та чітко сформульована стратегія дистанційної освіти в Україні. У державі не має відповідних програм загальнодержавного та регіонального рівнів. Невисокий рівень комп'ютеризації суспільства та системи освіти зокрема, низьке освоєння навчальними закладами мережевих інформаційних технологій, не сформованість національного освітнього простору в Web-середовищі та ін., не дають змоги в даний час реалізувати значні потенційні можливості дистанційного навчання. Окремі ініціативи та позитивні результати їх реалізації в цілому проблему не розв'язують.

Усі названі труднощі вимагають глибинного аналізу, як і інші аспекти освіти. Не можна розглядати перебудову системи освіти як цікавий у технічному плані експеримент, оскільки цей процес безпосередньо стосується майбутнього реальних студентів. Швидке впровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій повинно супроводжуватись безперервною активною роботою не тільки педагогів а й психологів, фізіологів, соціологів. Виконання принципово нової задачі – забезпечення різноманітної безперервної освіти – вимагає розробки, перевірки і впровадження нових концепцій освіти. Лише реалізація перерахованих ідей на практиці може свідчити про дійсну модернізацію освіти. Вирішення завдань, що виникають можливе на рівні організаційних структур навчальних закладів, а не ізольованими групами спеціалістів. Для цього потреба в забезпеченні якісної і доступної освіти повинна стати потребою усіх учасників освітнього процесу.

Література

1. Дистанционное обучение: Учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат.– Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.–192с.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.– М.: Издательский центр "Академия", 2003.-192с.
3. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под. науч. ред. О.И. Шкаратана. — М.: ГУВШЭ, 2000. — С. 77
4. Постанова Кабінету Міністрів "Про затвердження заходів щодо реалізації Програми розвитку дистанційного навчання на 2004-2006 роки" від 23.09.2003р. №1494

Резюме

В статье анализируются требования к личности преподавателя, который работает за дистанционной формой обучения, условия обеспечения доступности качественного образования при внедрении информационных и телекоммуникационных технологий в систему образования.

Ключевые слова: Информационные и телекоммуникационные технологии, доступность образования, качество образования, информатизация, форма обучения, дистанционное обучение, учебно-методическая работа.

Summary

The demands to the teacher, who works according to the remote training form, the conditions of maintenance of availability of qualitative education under condition of introduction of information and telecommunication technologies into the system of education are analyzed.

Key words: information and telecommunication technologies, availability of education, quality of education, information, form of training, remote training, scholastic -methodical work.

УДК 372 **М.В. Бондарик**

ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА І ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

У статі розглядається теоретична модель індивідуальності педагога як вихідне психолого-педагогічне поняття. Пропонується індивідуалізувати професійно-педагогічну підготовку майбутнього педагога на трьох рівнях: індивідуальному, особистісному і суб'єктивному. Підкреслюється, що розуміння педагогом своєї індивідуальної сутності дозволить йому знайти свій стиль професійної діяльності, оптимальну педагогічну технологію.

Ключові слова: педагогічні технології, індивідуальність педагога, особистісно- орієнтовна діяльність.

Сучасний рівень усвідомлення проблем ВНЗ та студента постійно потребує нових підходів до розуміння суті професійної індивідуальності педагога, психолого-педагогічних умов її становлення. Необхідно розвивати в майбутнього педагога прагнення й потребу усвідомити свою особистісну і професійну сутність, місце і призначення в навчальному організмі, готовність до безперервного професійного самовдосконалення. Педагог сьогодні повинен мати право і бути здатним на власну вільну думку і творчу діяльність. Весь процес його професійно-педагогічної підготовки має здійснюватися таким чином (у змістовому, цілемотиваційному, технологічному плані), щоб індивідуальна професійна сутність майбутнього педагога стала однією з найважливіших його цінностей.

В основу особистісно професійного саморозвитку педагога може бути покладена теоретична модель індивідуальності педагога як вихідне психолого-педагогічне поняття.

Найбільш повно поняття "образно-концептуальна модель спеціаліста" розроблене в сучасній інженерній психології. Під нею розуміють сукупність уявлень оператора про реальний і прогнозований стан об'єкта діяльності або про мету і способи реалізації своєї діяльності. У психолого-педагогічних дослідженнях останніх років найчастіше використовували поняття "професіограма педагога". У руслі цього підходу педагогічну діяльність описували з точки зору тих вимог, що при її виконанні висувалися до нього. Цей підхід дав змогу накреслити найефективніші шляхи підготовки педагога-професіонала. Однак він не дає цілісної картини суб'єкта діяльності і не розкриває механізмів професійно-педагогічної регуляції і саморегуляції.

У структурі теоретичної моделі індивідуальності педагога для психолого-педагогічного аналізу й визначення шляхів і засобів впливу і самовпливу нами виділено три основні тісно взаємопов'язані підструктури: індивідну, особистісну, суб'єктну.

Першим описав індивідуальність людини як інтеграцію "всіх властивостей людини як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності" Б.Г. Ананьєв [1]. У його роботах індивідуальність представлена як система, інтегральна властивість, яка виникла в результаті формування системи "індивід — особистість — суб'єкт". Елементи системи відображають певні сторони людини в їх множинних зв'язках, а "індивідуальність" як властивість, що виникла нещодавно і визначається структурою цілісної системи, характеризує людину як цілісну істоту. Визначення понять "індивід", "особистість", "суб'єкт" та "індивідуальність" з позиції сучасної психолого-педагогічної науки потрібне для розв'язання проблеми формування професійної індивідуальності педагога та подальшого вибору ним оптимальної для себе педагогічної технології. Особливе значення має виявлення зв'язків між компонентами системи і виділення змістоутворювальних її компонентів (Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, Л.Г. Василенко та інші) [1, 2].

Нині немає ще єдиного загальноприйнятого трактування поняття "професійна індивідуальність педагога". Останні дослідження психологів дають підставу підійти до цього поняття з позицій "системної якості" (В.П. Кузьмін, К.К. Платонов) [2, 3] як до багатоструктурного

утворення, синтезу структур педагога як індивіда, особистості й суб'єкта педагогічної діяльності. Елементи цієї системи відбивають певні частини концептуальної теоретичної моделі індивідуальності педагога, виявляючи сутність цього педагогічного явища.

Нова властивість — індивідуальність конкретного педагога. Особливістю цієї системи є те, що вона унікальна, досить стійка і дає змогу педагогу досягати високих результатів у мінливих умовах оточуючого педагогічного середовища, вибирати прийнятні та результативні особисто для нього технології.

З позиції системного підходу індивідуальність педагога, на нашу думку, має три найважливіші взаємопов'язані компоненти: індивідний - природна, біологічна, психофізіологічна основа; особистісний - система особистісно і професійно значущих стосунків і властивостей особистості; суб'єктний - рівень самодетермінації і спосіб самореалізації у професійно значущому середовищі.

Індивідні особливості педагога становлять базову основу його професійної індивідуальності, а особистісно-суб'єктні - сутнісну. За всієї величезної значимості природних основ професійна індивідуальність може сформуватися лише на соціальному рівні — особистісно-суб'єктному. У ході професійно-педагогічної підготовки педагога не можна спинятися на врахуванні його психолого-фізіологічних властивостей (таких, як темперамент, особливості пізнавальних процесів, здоров'я тощо). Необхідно перенести акцент на врахування й формування особистісних особливостей майбутнього педагога, озброїти його потребою і спроможністю керувати своїм професійним розвитком.

Професійну індивідуальність педагога можна описати як ієрархічно ще більш складне, більш багатоструктурне утворення. Але нами було прийнято саме цей варіант теоретичної моделі індивідуальності педагога, бо він достатній для того, щоб конкретний індивід міг провести професійне самодослідження та обґрунтувати для себе стратегію й тактику саморозвитку, спираючись на індивідну, особистісну й суб'єктну їх детермінацію; щоб мав можливість вибрати індивідуально прийнятну стратегію і тактику професійної діяльності, прийнятні педагогічні технології.

Педагог як індивід володіє вихідною цілісною композицією природних можливостей: загальним рівнем стану здоров'я; особливостями темпераменту і пізнавальних процесів (типом пам'яті, що переважає, уваги, уяви, загальною картиною мислення), спеціальними здібностями, в тому числі педагогічними.

Педагог як особистість має унікальну композицію особистісних особливостей і систему стосунків з оточуючим педагогічним середовищем. Значимими для педагога є такі особистісні особливості, як мотивація та напрям професійної діяльності, емпатія, толерантність, психологічна грамотність і компетентність, рівень розвитку комунікативних та організаційних здібностей, виявлення акцентуацій у педагогічній діяльності та багато іншого.

Педагог — не тільки професійно спрямована система, а й система, що саморегулюється. Це виявляється у відчутті й усвідомленні "професійного "Я". Воно включає в себе: образи "Я" ("Я" в минулому", "Я" в теперішньому", "Я" в майбутньому"), картину "Я", "Я"-концепцію їх усвідомлення дає змогу педагогу зрозуміти зміни в провідній меті та мотивах, життєвих і професійних планах. Це суб'єктна основа індивідуальності педагога.

Отже, з нашої точки зору, індивідуалізувати професійно-педагогічну підготовку майбутнього педагога як систему професійного розвитку можна на трьох рівнях.

1. Індивідному - передбачає врахування і самоврахування майбутнім педагогом різноманітних природних властивостей особистості (темпераменту, особливостей пізнавальних процесів, здібностей, емоційно-вольової сфери, здоров'я тощо).

2. Особистісному — передбачає врахування й формування системи професійно значущих стосунків і рис педагога (ставлення до вихованця, навчального предмета, колег по педагогічній взаємодії, педагогічній діяльності в цілому, професії педагога; професійна спрямованість, специфіка виявлення акцентуацій характеру в професійній діяльності тощо).

3. Суб'єктному - озброює педагога системою знань і раціональних прийомів самодетермінації й самореалізації, формує потребу й спроможність постійно регулювати свій професійний розвиток.

Розуміння педагогом своєї індивідуальної сутності, потреба мати свій власний стиль професійної діяльності і бути конкурентоздатним у сучасних соціально-економічних умовах підштовхує його до пошуку оптимальної особисто для нього педагогічної технології. Наші дослідження і спостереження за роботою педагога дали змогу зробити висновок, що конкретна

особистісно орієнтована технологія висуває певні вимоги не тільки до рівня підготовки педагога, а й до індивідуальної композиції особистісних якостей.

Так, Вальдорфська педагогіка вкрай важливим вважає те, якою людиною є педагог. Ще Р. Штейнер любив повторювати: "Суть виховання полягає у вихованні самого вихователя". При відвідуванні вальдорфських дитячих садків і шкіл упадає в око їхня разюча відмінність від традиційних, робота педагога в них — не служба, не засіб заробити гроші, а спосіб життя. Педагог прагне зрозуміти кожну дитину, розібратися в її темпераменті, можливостях. Необхідно щодня звертатися до основ педагогіки, психології, і це, природно, впливає на власний особистісно-професійний розвиток педагога. Він повинен володіти високою психологічною грамотністю і культурою, розвиненою емпатією і толерантністю. Вихователь повинен дуже любити свою роботу і дітей, тому що вони добре відчувають це. Ця умова є необхідною і головною.

Багато чого педагогу потрібно вміти робити власними руками — шити ляльки, бути ляльководом у ляльковому театрі, грати на музичних інструментах, малювати, ритмічно рухатись.

У кожній дитині необхідно роздивитися її майбутнє. Для цього потрібна не тільки і не стільки освіта, скільки висока культура, широкий кругозір, людська мудрість.

Вальдорфський педагог повинен бути справжнім екологом, адже кожна дитина - це цілий космос, у якому існують усі діти землі. Педагог повинен допомогти дитині перетворити її любов до життя в інтерес до всього світу. Це людина якнайширше освічена, яка має різнобічні інтереси (і головне - інтерес до довкілля) і несе в собі бачення загальної картини світобудови.

Метод М.Монтессорі теж потребував нового педагога: перший крок, який повинен зробити монтессорівський педагог - це підготувати себе. У нього має бути розвинена уява. Він повинен вірити, що дитина відкриє себе в роботі. Він повинен позбутися упередженості щодо "рівнів" і "типів", за якими прийнято розподіляти дітей. У своїй уяві педагог бачить звичайну дитину, що живе в духовному світі. Педагог повинен вірити, що дитина виявить свою справжню сутність, коли знайде роботу, яка її зацікавить.

Монтессорівський педагог нічого не робить за дитину, а допомагає досягти всього самостійно. Так дитина вчиться незалежності й уміння відповідати за свої дії.

Метод М.Монтессорі потребує постійного граничного напруження сил кожного педагога, розуміння ним психології дитини, вміння знайти індивідуальний підхід. Педагог багато спостерігає, він поводиться як дослідник.

Якщо дитина висловлює бажання почати нову програму, педагог пропонує йому відповідний навчальний матеріал.

Монтессорівський педагог повинен серйозно ставиться до свого зовнішнього вигляду. Він має бути гарним, мати приємний голос, дбати про свою зовнішність, як це роблять драматичні актори перед виходом на сцену.

Любов, повага, бадьорість, втіха, що виходять із самої глибини душі педагога, дають змогу розвиватися дитині, яка перебуває поряд з ним. Активність педагога повинна бути спрямована не на дитину, а на абсолютну повагу до явищ її життя і душі. М.Монтессорі порівнювала роботу педагога з напруженою роботою астронома, який нерухомо сидить біля телескопа.

Функція педагога в груповій навчальній діяльності - забезпечувати дітям позицію справжнього суб'єкта навчання. Керівна роль педагога у навчальному процесі ніяким чином не принижується. Він опосередковано керує і спрямовує роботу груп. Тому розумна вимогливість педагога повинна поєднуватися з гуманністю - вмінням не пропустити ту мить, коли дітям особливо потрібні допомога та увага. Отже, педагог має можливість більше уваги приділяти конкретній групі: послухати, як проходить опитування, з'ясувати, як консультант керує виконанням групового завдання, допомогти в разі потреби. Завдяки цьому, якщо якась із груп відчуває певні труднощі під час виконання спільного завдання, вона може розраховувати на консультацію педагога. Він ретельно вивчає записи в облікових картках консультантів, робить відповідні висновки.

У груповій навчальній діяльності педагог повинен стати невидимим диригентом, який вміє вчасно почути, помітити, поправити, підтримати кожну дитину, організувати співпрацю.

Образна, емоційна мова педагога допоможе сформувати в дітях уміння запитувати і відповідати, поступово підготувати дітей до навчального діалогу.

Для ефективного використання дослідницької технології педагогу слід познайомитися з дослідницькою практикою у відповідній науковій галузі, виявити комплекс дослідницьких методів, прийомів і методик, доступних для використання в навчально-дослідницькій діяльності вихованця. Йому варто розробити для вихованця систему завдань, що потребують застосування досліджень для вирішення відповідних проблем. Велике значення має розробка системи питань і алгоритмів, що

стимулюють дитину до участі в навчальних дослідженнях. Необхідно розробити і положення про інструментарій для досліджень з конкретного навчального предмета, створити відповідну бібліотеку. Особливої уваги педагога потребує формування дослідницьких умінь і навичок дітей відповідно до особливостей навчального предмета.

Педагог повинен керуватися оптимістичною концепцією: кожна дитина має певний дослідницький потенціал, навчально-дослідницька робота допоможе їй наблизитися до розуміння наукової картини світу, стати талановитою творчою особистістю.

Вміння користуватися проектною технологією є показником насамперед високої кваліфікації педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний і професійний розвиток вихованця у процесі навчання.

Під час організації навчального проектування педагог здійснює такі функції:

— допомагає вихованцям у пошуку джерел, необхідних їм у роботі над проектом;

— сам є джерелом інформації;

— координує весь процес роботи над проектом;

— підтримує й заохочує вихованця;

— підтримує безперервний рух вихованця у роботі над проектом.

Педагог повинен уміти допомогати дитині, не виконуючи роботи замість неї.

Він має не лише добре знати свій навчальний предмет, а й бути компетентним в інших галузях науки, бачити точки їх зіткнення.

Педагог повинен добре знати своїх дітей, їхні можливості, інтереси, бажання. Психологічна грамотність і компетентність педагога вкрай важливі для організації проектної діяльності вихованців.

Педагог повинен бути комунікабельним, особливо під час організації міжрегіональних проектів, емпатійним, толерантним.

Особливу роль відіграють креативні здібності педагога, його творчий потенціал, досвід творчої діяльності.

Аби використовувати комп'ютерні технології навчання у власній практиці, педагог повинен мати уявлення про можливості комп'ютера як засобу навчання, знати основні вимоги до навчальних програм (дидактичні, психолого-ергономічні, технічні), вміти використовувати комп'ютер у повсякденній діяльності.

У цьому випадку педагог повинен мати професійно-особистісні якості, необхідні для реалізації принципів педагогіки співпраці. До їхнього числа належать: демократичність, відкритість, альтернативність, діалогічність (полілогічність як форма демократичності), рефлексивність (усвідомлення мети, змісту, способів діяльності і характеру взаємодії).

Результати реалізації цієї моделі за допомогою НІТ полягають ось у чому: в дітей з'являється стійкий інтерес до навчання, розвиваються пізнавальні мотиви, формується усвідомлення особистої відповідальності в роботі, спрямованої на одержання результату; у педагога змінюється позиція - він стає носієм нового педагогічного мислення і принципів педагогіки співпраці, професіоналом, здатним до проектування та перепроектування (залежно від потреби навчального процесу і кожного окремого вихованця) своєї діяльності відповідно до зазначених принципів педагогіки співпраці.

Педагог, працюючи з дітьми за технологією колективного творчого виховання, повинен мати високий рівень розвитку творчого потенціалу, широкий світогляд, глибокі знання з психології вихованця, розвинені рефлексію та емпатію, володіти достатніми вміннями у сфері організаторської та комунікативної діяльності. Своє спілкування з вихованцями педагог повинен будувати на основі дружньої прихильності та захопленості спільною творчою діяльністю, бути прикладом вихованцям у дотриманні законів - заповідей колективу, серйозно ставитися до обрядів і символів, до самої форми життєдіяльності колективу. Діти повинні відчути, побачити спорідненість їх діяльності.

При проведенні колективного цілепокладання дорослі не диктують, не нав'язують своїх думок, а міркують разом з дітьми, роз'яснюють щось не зрозуміле, відповідають на всі запитання. Тон розмови має бути доброзичливим, зацікавленим, товариським. На етапі колективного планування успіх багато в чому залежить від особистості ведучого. Педагог зіставляє висунуті варіанти, ставить навідні, уточнювальні запитання. Пропонує обґрунтувати висунуті ідеї або їхню критику, ставить додаткові "завдання для міркування". Визначальну роль на цьому етапі відіграє взаємне переконання і дорослого, і самих дітей у необхідності запропонованої справи. У цей період діти навчаються здійснювати творчий пошук найкращого варіанта розв'язання завдання, а педагоги привчають кожного до такого пошуку, використовуючи різні прийоми.

Не менш важлива роль педагога і на етапі взаємодії вихованця і педагога. Не можна тиснути на вихованця, інакше він перестане вважати запропоновану справу своєю, втратить до нього інтерес.

Педагог повинен уміти користуватися засобами, які спонукають вихованців до сумлінної, творчої і самостійної участі в здійсненні загальної справи: захоплення хорошим сюрпризом (виконання мікроколективом частини загальної справи таємно від інших), допомога дружньою порадою (пропозиція декількох варіантів виконання на вибір), захоплення "таємним договором", довіра відповідальних доручень, звернення до вихованців за допомогою, з проханням навчити, товариська вимога від імені колективу, товариське заохочення всіма формами схвалення, а також похвалою (розгорнутим схваленням) і винагородою морального характеру від імені колективу.

Під час цієї роботи педагоги дають приклад бадьорого настрою, мажорного тону, доброго жарту, захоплюють радісною перспективою близького успіху, перемоги у подоланні власних слабкостей, а в разі потреби - висувають рішучу вимогу від імені колективу, цілком серйозну або з відтінком гумору.

Якомога більше педагогічного такту до дитини педагог повинен виявити на етапі колективного підбиття підсумків. Він мусить бути чуйним, дипломатичним у разі програшу, зуміти об'єктивно оцінити ситуацію, логічно вибудувати низку помилок і дати адекватну оцінку роботи - ось основне завдання керівника.

Кожний педагог повинен турбуватися про те, щоб навчально-виховний процес, який він організує, містив у собі ситуацію успіху дитини. І це має стосуватися діяльності як індивідуальної, так і групової.

Щоб сприяти успіху вихованця в діяльності, потрібні цілком певні психолого-педагогічні впливи. Педагог повинен володіти силою навіювального впливу за допомогою елементів педагогічної техніки.

Не вдасться створити ситуації успіху, якщо ставитися до вихованця як до особистості, яка на даному етапі перебуває у стадії формування. Дітей як таких немає, є люди, які відрізняються масштабом понять, досвідом, захопленнями тощо.

Для педагога важливо розуміти внутрішній світ вихованця, поважати його переживання. Впливаючи на вихованця, педагог може говорити дитині правду. Проте, як тільки дитина відчує, що педагог цікавиться її емоційним станом, прагне зрозуміти її і допомогти, то прийме зауваження педагога, довірить йому свою долю.

Педагогу слід звернути увагу на емоційну культуру, психологічну компетентність. Без цього не можна створити ситуації успіху як вихованцям, так і самому педагогу. Емоційна культура має такі ознаки: культура сприйняття, культура слова та емоційних станів, емоційне сприйняття світоглядних та моральних ідей, принципів, істин.

Чим тонше відчуття і сприйняття, тим більше бачить і чує педагог, тим глибше виражається особиста емоційна оцінка фактів, тим ширше емоційний діапазон, який характеризує духовну культуру людини,

У педагогічній технології "Створення ситуації успіху" особливе значення приділено вербальному інструментуванню у супроводі з порадою, як краще виконати запропоноване.

Не менше значення для реалізації описаної технології має і "педагогічна доброта", яку не слід плутати з поняттям "доброта педагога". Особистісно орієнтований підхід і педагогічна доброта неподільні між собою. Але особистісний підхід — це напрямок, а педагогічна доброта - його втілення, його матеріалізована сутність. Особистісно орієнтований підхід може здійснювати хто завгодно, а педагогічна доброта реалізується професіонально, підпорядковуючись певним закономірностям, правилам, спеціальними прийомами. Педагогічна доброта - це здатність педагога усвідомлено вибудовувати свої стосунки з вихованцями, спираючись на оптимістичну перспективу їх розвитку, на їх найкращі якості, маючи на увазі благодійну мету і досягаюча її тільки благодійними засобами.

Приступаючи до роботи за педагогічною технологією "Створення ситуації успіху", педагогу потрібно головне — створити оптимістичну установку дитині, забути на деякий час про її "недоліки", побачити тільки перспективні лінії її розвитку.

Авторитет є основним фактором у сугестивній технології. Якщо сугестолог чи педагог внутрішньо не готовий до проведення навіювання, то сугестивні маніпуляції, які він проводить, і висловлені формули навіювання втрачають свою ефективність аж до повної блокади сугестивних реалізацій. Внутрішня непідготовленість позбавляє сугестолога значної частини навіювального комплексу, який складається з вербальної (усвідомленої частини) і невербальної (частково усвідомленої і неусвідомленої частини). Звертається увага на інтонацію, жести, міміку, ходу, манеру розмовляти. Все в цілому може активізувати інтуїтивне відчуття недовіри, збудити контрсугестивність. Тому педагог чи сугестолог повинен модифікувати всі найкращі позитивні

якості: манеру триматися, авторитетну поведінку, жести, міміку, повинен поводитися навіювально, достатньою мірою передати вербальну частину навіювання, не хвилюватися.

Від педагога очікують не тільки досконалого володіння предметом, який він викладає, а й володіння педагогічною психологією, мистецтвом акторської майстерності. Педагог впливає на дітей яскравістю власної індивідуальності. Самоцінність особистості має особливу важливість у цій технології.

Узагальнюючи сказане вище, можна визначити загальні особливості професійної діяльності й особистості педагога, необхідні для реалізації особистісно-орієнтованих технологій.

У зв'язку з тим, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці немає традиції розв'язання цієї проблеми, ми вважаємо її значимою і необхідною для виокремлення в подальшому в самостійне дослідження. Межі нашого дослідження визначаються загальними вимогами, висунутими як до особистості, так і до діяльності педагога, який здійснює підготовку майбутнього педагога в режимі професійного розвитку і саморозвитку. Це такі вимоги:

1) наявність цілісного гуманістичного світогляду; наявність гуманістичних знань про природу людини, про глибинну екологію особистості; наявність здібності будувати взаємодію з іншою людиною (дитиною і дорослим) з позицій емпатії, толерантності та безумовного прийняття;

2) психологічна грамотність і культура;

3) здатність і потреба педагога в рефлексії власних якостей і вчинків особистості та навчально-пізнавальної діяльності вихованця (у тому числі на основі модельного підходу);

4) потреба і здатність педагога в особистісно-професійному саморозвитку;

5) високий творчий потенціал;

6) уміння розв'язувати життєві та професійні протиріччя гуманістичним шляхом, не порушуючи індивідуальної логіки дій і в цілому розвитку вихованця;

7) здатність складати і здійснювати індивідуальні особистісно-професійні програми розвитку для конкретного його етапу; готувати до цього студентів.

Таблиця

Порівняння особливостей професійної діяльності особистості педагога у традиційному і особистісно-орієнтованому навчанні

	Традиційне навчання	Особистісно-орієнтоване навчання
1	2	3
Мета	Елементарні психологічні, педагогічні та професійні знання, вміння, навички	Особистісно-професійний розвиток і саморозвиток (як студента, так і педагога)
Майбутній педагог	Об'єкт професійно-педагогічного впливу	Суб'єкт навчально-пізнавальної професійної взаємодії
Позиція педагога	Монологічна, авторитарна, прагнення до демократизації	Діалог, демократизація, психолого-педагогічне забезпечення особистісно-професійного розвитку студента
Стосунки педагог — дитина	Прямий або непрямий вплив	Співпраця, співтворчість
Діяльність дитини	Відтворення	Пошуково-дослідницька, самодослідницька
Зміст	Викладання елементарних теоретико-практичних особливостей професійної діяльності й особистості педагога, педагогічної професії в цілому	- організація підготовки майбутнього педагога на концептуальній основі; - організація навчальної, пізнавальної та професійної діяльності індивідуально орієнтованого характеру, з позиції теорії та практики розвивального навчання; - знайомство з новими освітніми технологіями; - організація професійно-педагогічної підготовки як дослідницької діяльності, самодослідження

Засоби, прийоми	- фронтальність, групова робота; - середній темп засвоєння студентами; - стабільна тривалість навчального процесу	- орієнтація на унікальність кожного студента; - методи: діалог, моделювання, особистісно-професійна рефлексія; - проектування навчально-виховного процесу на занятті на основі теоретичної моделі (студента, уроку, процесу), діагностики і самодослідження
Кінцевий результат	Система знань, умінь і навичок студента	Готовність випускника ВНЗ до особистісно-професійного саморозвитку на основі індивідуальних програм
1	2	3
Професійні якості	- гуманність; - емпатія; - високий рівень інтелекту; - уміння сприймати себе та інших; - уміння навчати кожного; - почуття гумору; - творчий потенціал; - захопленість навчальним предметом;	- наявність професійного ідеалу; - наявність у педагога яскраво виражених індивідуальних особливостей, індивідуального стилю (почерку) діяльності; - цілісний гуманістичний світогляд, гуманітарний напрямок особистості, висока загальна і психолого-педагогічна культура;
	- здатність бути хорошим вихователем; — емоційна стабільність.	- високий творчий потенціал; - варіативність професійного мислення, високий його рівень; - готовність до професійного саморозвитку; - позитивна Я-концепція; - емпатія; - толерантність (як терпіння до чужої думки та чужих особистісних особливостей)
		- готовність і здатність до наукової співпраці зі студентами і колегами, до дослідно-експериментальної роботи, інноваційний стиль мислення, дослідницька культура, прагнення пробудити до цього майбутнього педагога

Література

1. Ананьєв Б.Г. Психология чувственного познания. – М.: Ид-во АПН РСФСР, 1960. – 187 с.
2 Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. - К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3 Пєхота О.М. Особистісно-орієнтована освіта і технології /Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, корективи. — К., 2000.
4. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессинально-педагогической подготовки учителя. - К.: Вища шк., 1997.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

Резюме

В статье рассматривается теоретическая модель индивидуальности педагога. Предлагается осуществить подготовку будущего педагога на индивидуальном, личностном и субъективном уровнях, что поможет ему найти свой стиль профессиональной деятельности, оптимальную педагогическую технологию, исходя из индивидуальной композиции личностных качеств.

Ключевые слова: педагогическая технология, индивидуальность педагога.

Summary

In this article theoretical model of pedagogical individuality is discussing. We proposal to realization pedagogical training according individual and personal level.

In during pedagogical training the future teacher will find his style of professional work and his pedagogical technology.

Key words: pedagogical technology, pedagogical individuality.

УДК 371 (097) **А.М. Акусок**

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЬСКИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ (XIX СТОЛІТТЯ)

Стаття присвячена ретроспективному аналізу становлення педагогічної підготовки вчителя в Україні (XIXст.).

Ключові поняття: педагогічна освіта, теоретична і практична педагогічна підготовка, зміст педагогічної підготовки.

Роль вчителя в будь-якому суспільстві в усі часи була надзвичайно важлива. У сучасному суспільстві, яке характеризується суперечливими процесами, нестабільністю, зміною його сутнісних характеристик, а також втрати до певної міри сенсожиттєвих орієнтирів, роль вчителя зростає ще більше. Тому, складна ситуація сьогодення, в якій знаходиться Україна, як і інші країни пострадянського простору, потребує перш за все визначення пріоритетного ставлення до освіти, підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Одним із основних принципів освіти на сучасному етапі, як зазначається в Законі „Про освіту", є органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями [1,7].

Національна система освіти вступає в модернізацію, маючи досвід традицій, що розвивалися понад два століття. Україна (яка знаходилася тоді ще в складі царської Росії) відноситься до не багатьох країн, де педагогічна освіта склалася як самостійна галузь вищої освіти.

Розуміння перспективи розвитку підготовки педагогів в системі вищої освіти не можливе без її ретроспективного аналізу. У зв'язку з цим доцільно звернутися до історичного аспекту проблеми, що досліджується.

Питання підготовки вчительських кадрів в XIX ст. досить широко розроблене у працях К.Ушинського, М.Корфа, М.Дємкова, С.Миропольського та ін.

На початку 90-х років XXст. у науковій літературі з'явилися дослідження з проблем історії національної освіти, в тому числі педагогічної, А.Бондаря, Л.Вовк, Н.Дем'яненко, М.Євтуха, В.Майбороди та ін.

Становлення підготовки вчителя у вищій школі України XIX століття зумовлено соціально–педагогічними процесами, характером розвитку вітчизняної філософської та психолого-педагогічної думки, творчою діяльністю широковідомих закладів освіти XVII - XVIII ст. (Острозької, Києво–братської колегії (Києво–Могилянської академії (1615)) і пов'язане зі славнозвісними іменами П.Могили, Ф.Прокоповича, Г.Сковороди, І.Гізеля, Л.Барановича, М.Козачинського, Г.Конiського, Я.Козельського, І.Кроковського, С.Яворського та ін. Саме кінець XVIII ст. став періодом розробки та поширення проектів щодо відкриття в Україні університету, започаткування державної системи освіти. За сприяння Києво–Могилянської академії були відкриті і функціонували колегіуми в Чернігові (1700), Харкові (1726) і Переяславі (1730). Власне, ці заклади освіти перебирали на себе основну функцію підготовки вчителів. У першій половині XVIII століття їхні випускники відігравали важливу роль у просвітництві і культурному розвиткові країни. Однак, з другої половини XVIII століття прогресує обрусіння вищих станів українського суспільства. Так, на рівні Міністерства народної освіти проголошувалось: „1) народне виховання в усій Імперії, не дивлячись на різні віри й мови, повинно бути суто російським; 2) російську мову запровадити головним предметом навчання" [6,38].

В умовах дискримінаційної політики самодержавства щодо України з освітянських питань та вживання української мови становище в національній освіті характеризувалося майже повною відсутністю професійної підготовки вчителів для початкової та середньої школи.

Водночас, соціально–економічні зміни в суспільстві зумовлювали необхідність урегулювання даної проблеми. Це пов'язувалося із формуванням у першій половині XIX століття світового ринку, що став наслідком завершення промислового перевороту та розвитку індустріалізації провідних країн світу. Україна не залишилася осторонь цих процесів. Через розвиток промисловості відбувалось руйнування феодально–кріпосницької системи. Означені зміни, в свою чергу, вимагали вищої організації і впорядкування освітніх процесів. Збільшувалася кількість загальноосвітніх шкіл, критичною ставала проблема підготовки вчителя, тому потреба у підготовці освічених кадрів мала тенденцію до наростання. Міністерство народної освіти (1802) не мало досвіду її ефективного розв'язання, а, отже, державна політика в галузі народної освіти, підготовки педагогічних кадрів була непослідовною.

Реформою 1802 – 1804 рр. була оформлена нова система освіти. Міністерство опинилося перед необхідністю вирішення суперечності: відкриття вищих шкіл ставало можливим лише тоді,

коли нижчі, середні училища та гімназії забезпечать для них достатній контингент, водночас університети необхідно було створювати з метою підготовки вчителів у ці школи.

Необхідність розв'язання зазначеної суперечності спонукала громадськість до активного обговорення проблем доцільності спеціальної підготовки вчителя. Так, наприклад, Т. Курилова у своєму дослідженні вказує на існування різних точок зору щодо цієї проблеми:

- підготовка майбутніх учителів зовсім не має особливого значення. Якщо студент отримав в університеті ґрунтовні та серйозні знання, то йому потрібно небагато часу для ознайомлення з кращими посібниками і методами викладання в гімназії, щоб виробити власну дидактичну практику;

- студенти університету отримують наукові знання, яких цілком досить для вчителя гімназії. Але щоб бути компетентним учителем, необхідно (окрім знань) ще й уміння застосувати ці знання на практиці, а для цього слід опанувати методом викладання й умінням застосовувати його з урахуванням різних вікових груп і ступенів розвитку гімназистів.

Існувала й третя точка зору, згідно з якою визнавалося значення педагогічної освіти в діяльності вчителя, але вважалося, що студентам не потрібні спеціальні лекції з педагогіки, вони можуть вивчати її по книгах, а власні заняття легко дозволять засвоїти всі правила педагогіки [4,82].

Такі протилежні погляди ще довгий час були предметом конфронтації вчених, доки у листопаді 1804 року вийшов перший Статут університетів Російської імперії та Статут навчальних закладів, підвідомчих університетам, котрими проголошувалось створення при університетах педагогічних інститутів закритого типу з трирічним терміном навчання. Перший педагогічний інститут на Україні було відкрито при Харківському університеті (1811 р.). До 1811 р. лише один вищий навчальний заклад (Києво-Могилянська академія) готував учителів для гімназій та повітових училищ. Згодом Рішельєвський (1817), Кременецький (1819) ліцеї, Ніжинська гімназія вищих наук кн.Безбородька (1820), поступово перетворена на фізико-математичний (1832) та юридичний (1840) ліцеї, частково забезпечували середню школу вчительськими кадрами. З 1811 р. бере початок історія університетської педагогічної освіти в Україні. Досить системна підготовка педагогічних кадрів здійснюється педагогічними інститутами при університетах, відповідно до "Попередніх правил народної освіти" (1803) і першого (1804) та другого (1835) Статутів Російських імператорських університетів [2,78].

До Статуту університетів входив окремий розділ „Про педагогічний інститут", де визначалися основні напрями та зміст його роботи. „Педагогічний інститут освічує вчителів для гімназій і училищ, що складають округ університету" [3,68]. Порівняно з університетом специфікою педагогічного інституту було те, що особлива увага приділялася формуванню у студентів уміння викладати. З цією метою опановувалося красномовство, здатність правильно і чітко висловлювати думки, логічно (усно і письмово) викладати матеріал.

Система підготовки вчителів гімназій у педагогічних інститутах при університетах, що сформувалися в XIX ст., складалася, з одного боку, з надання вчителю теоретичних знань з навчальних предметів (наукова освіта), а з іншого боку — у практичному ознайомленні „кандидатів у вчителі" з різними методиками викладання. Вважалося, що вчителю потрібні методична майстерність і навички, що здобуваються тільки власним досвідом. „Природно, не може бути навичок там, де немає можливості практично зайнятися справою" (див.: „Материалы по вопросу о подготовке учителей для гимназий и прогимназий". Спб., 1865) [4,83].

Останній рік навчання в інституті був присвячений курсу педагогіки, що вводився «для практичного навчання студентів правилам і способам викладання". Педагогіку викладали професори філософії, психології, логіки, а пізніше – і богослов'я. Ними були започатковані прообрази навчальних планів і програм з педагогіки, закладались основи теоретичних курсів педагогічної підготовки вчителя, тому предмети педагогічного спрямування перебували під впливом навчальних дисциплін релігійного змісту, зокрема богослов'я. Практичний курс педагогіки, як свідчить дослідження Н.Дем'яненко, містив вивчення гімназійних дисциплін, що входили до навчального плану інституту, написання творів, оповідань, у тому числі й педагогічного спрямування, проведення пробних лекцій та уроків у середніх закладах освіти. Зміст педагогічної підготовки вчителя мав явно виражену практичну спрямованість і полягав у відпрацьовуванні практичних умінь [3,75].

У середині століття велика увага стала приділятися теоретичній підготовці вчителя. На підставі рішення Міністерства народної освіти від 5 листопада 1850р. у деяких університетах країни (у залежності від місцевих умов) були засновані кафедри „педагогії" „для теоретичної і практичної підготовки студентів до вчительського звання"[4,83]. На думку дослідника І.Важинського, причиною відкриття цих кафедр послужило те, що, не дивлячись на існування університетських педагогічних інститутів, ґрунтовну педагогічну підготовку вчителі не отримували. Саме цю підготовку повинні

були забезпечити кафедри педагогіки. Офіційним розпорядженням Міністерства освіти ці кафедри були відкриті на історико–філологічних факультетах університетів. При цьому, педагогіка читалась як на історико–філологічному, так і на фізико – математичному та юридичному факультетах (по 4-6 годин) [2, 31].

З 1850 року оголошувався постійний нагляд за ходом викладання не лише в університеті, але й у інших закладах освіти, до переліку яких входили також ліцеї і педагогічні інститути. Саме з цього часу всі викладачі перед початком лекційного курсу повинні були подавати детальні навчальні плани із списками рекомендованої літератури [2,46].

Зі створенням кафедр педагогіки підготовка студентів окрім практичних занять, отримала також і певну теоретичну базу. (див.: Отчет о состоянии и действиях Императорского Московского университета за 1852/53 академический и 1853 гражданские годы. М., 1853) [4,84].

У дискусіях, що передували «Проекту Положення про підготовку вчителів для гімназій і прогімназій» (1865), проводилася думка про те, що підготовка кандидатів у вчителі має бути як практичною, так і теоретичною. У «Проекті Положення» акцентується увага на тому, що теоретична освіта вчительських кандидатів в університеті полягає: а) у засвоєнні загальноуніверситетського курсу нарівні з іншими студентами; б) у вивченні особливого курсу педагогіки; в) в окремих заняттях під керівництвом професорів, що мають за мету ґрунтовне ознайомлення з науковим матеріалом і з прийомами його засвоєння. У зв’язку з цим у Проекті до курсу теоретичної підготовки вводилося вивчення педагогіки, яка на той час вже набула статусу окремої від філософії науки. Учасники обговорення визнавали необхідність мати при кожнім університеті конкретного професора педагогіки для ознайомлення студентів з теорією педагогіки і дидактики (див.: Материалы по вопросу о подготовке учителей для гимназий и прогимназий. Спб., 1865) [4,84]. Вважалося, що педагог потребує ґрунтовної керівної теорії і не може обмежуватися своїм індивідуальним досвідом. Педагогіка розглядалася як наука, що заслуговує на увагу кожної освіченої людини.

Саме в цей період піднімається питання про обсяг теоретичних знань, яким повинний володіти педагог. Крім наукових знань, що необхідні вчителю для передачі своїм учням, виокремлюються спеціальні знання про процеси виховання і навчання, знання, що допомагають учителю з більшим успіхом впливати на своїх вихованців. Теоретична педагогічна підготовка кандидата включала ознайомлення з загальними положеннями навчання і виховання, з організацією школи, існуючими навчальними планами та дисциплінарними постановами, з найважливішими історичними діячами й епохами в історії педагогіки (переважно в їхніх справжніх творах) загальноєвропейської та російської школи. Майбутній вчитель повинен був ознайомитися з підручником педагогіки, оскільки викладені в ньому положення давали уявлення про те, як потрібно учити і виховувати учня.

З появою у 50-60-х рр. ряду проектів організації педагогічної освіти, з'являються й проекти професійно-педагогічної підготовки вчителів. Курси педагогічного спрямування (педагогіку, загальну педагогіку, науку про виховання, дидактику, дидактику й методику, історію педагогічних течій тощо) в цей період читали неординарні особистості, які відзначались авторськими педагогічними теоріями й ґрунтовними концептуальними підходами у розробці педагогічних дисциплін. Серед них: М.Лавровський (Харківський університет), С.Гогоцький (Київський університет св. Володимира), М.Дємков (Чернігівська жіноча гімназія, Глухівський учительський інститут) та ін. [5,124].

Оскільки єдиних навчальних програм з педагогічних дисциплін і єдиної точки зору щодо діяльності кафедр педагогіки, відкритих в університетах з 1850 р., не існувало, то з'являлися нові й нові проекти викладання педагогіки в університетах та організації практичної підготовки вчителя. Більшість з них трактувало педагогіку прикладною до філософії, а отже, її розвиток пов'язувало з філософськими навчальними дисциплінами і кафедрою філософії.

На основі даних пропозицій Міністерством народної освіти було розроблено узагальнюючий проект організації педагогічної освіти, який ліг в основу нового "Положення про педагогічні курси", затвердженого Імператором 23 березня 1865 р. Зміст "Положення" охоплював такі найважливіші напрями: 1) започаткування особливого вищого навчального закладу з метою підготовки вчителів визначається зайвим, справа ця покладається на університети, котрі можуть виконувати її з меншими витратами; 2) підготовка до вчительського звання повинна здійснюватися упродовж університетського курсу. Студенти, майбутні вчителі, слухають лекції професорів відповідних факультетів (історико-філологічного й фізико-математичного), як і інші студенти, а також лекції професора педагогіки. Крім того, відвідують особливі заняття, пристосовані до їх майбутнього призначення, під керівництвом ряду професорів; 3) один з викладачів філософських наук

зобов'язаний читати педагогіку; 4) по закінченні університетського курсу, учительські кандидати прикріплюються на один рік до гімназій для практичних занять; 5)протягом навчання в університеті і річних занять при гімназіях вони отримують стипендії; 6) стипендія зобов'язує до подальшої служби в школі упродовж 6 років; 7) загальна кількість стипендій залежить від сум, які знаходяться в розпорядженні Міністерства. Розміри кожної стипендії не повинні бути меншими за 300 крб. [2, 74].

Таким чином, період першої половини XIX ст. характеризується значною кількістю проектів розвитку педагогічної освіти, які можна розділити на дві основні групи: 1) авторські (М. Дємков, В. Іванівський тощо, М.Пирогов, М.Троїцький, К.Ушинський та ін.) і 2) офіційні (санкціоновані Міністерством народної освіти), серед яких: проекти педагогічного інституту в "Попередніх правилах народної освіти" (1803), Загальних Статутах Російських імператорських університетів 1804 і 1835рр., педагогічних курсів (Положення про педагогічні курси 1860 і 1865 рр.); проект Статуту учительських інститутів (1862) та ряд інших. Закономірністю слід вважати те, що перші суттєво впливали на зміст останніх, навіть подекуди слугували їх основою.

Як свідчать дослідження Т.Курилової [4] та О.Черкасова [5] значний вплив на зміст педагогічної підготовки здійснювали філософські течії, що позначалось на змісті авторських навчальних курсів педагогічного спрямування, розроблених професорсько-викладацьким складом вищих закладів XIX ст.:

- *релігійно–педагогічний напрямок* (предмети педагогічного спрямування перебувають під впливом навчальних дисциплін релігійного змісту, зокрема „основного" і „морального" богослов'я);

- *філософсько–педагогічний напрямок* (предмети педагогічного циклу розглядалися як складові філософії). Розвиток педагогічних явищ у переважній більшості курсів подавався у взаємозв'язку з філософськими течіями. Тому педагогічні погляди визначних мислителів характеризувались авторами невід'ємно з їх філософськими позиціями (теорії Сократа, Платона, Квінтіліана, Р.Бекона, І.Канта та інших). Це формувало і певний філософсько-історичний підхід до викладання педагогічних дисциплін. Філософські погляди відображалися через зміст авторських курсів з історії педагогіки професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів України, таких визначних особистостей, як С.Гогоцький, О.Селіханович (університет св. Володимира у Києві), М.Лавровський, Ф.О.Зеленогорський (Харківський університет), Й.Міхневич, М.Ланге (Новоросійський університет в Одесі), М.Лілеєв (Ніжинський історико-філологічний інститут кн.Безбородька), М.Маккавейський, В.Родніков (Київська Духовна Академія), А.Степович (колегія П.Галагана), С.Русова, П.Житецький (Фребелівський інститут у Києві), О.Белявський, Л.Апостолов (Глухівський учительський інститут) та інші [5,124];

- *психолого–педагогічний* (педагогічні дисципліни викладались у тісному зв'язку з психологією і на основі психологічних знань). Представники цього напрямку - К.Д.Ушинський, К.Ельницкий, П.Мальцев та інші ставили в центр наук про людину психологію на засадах фізіології. Таким чином, педагогічний курс будувався в тісному зв'язку з психологією: на кожне питання давалося психологічне обґрунтування, а з нього виводилися педагогічні практичні додатки. Наприклад, у підручнику К. Ельницкого «Общая педагогика» (Спб., 1889) поряд із загальними педагогічними поняттями, викладалися великі психологічні знання, хоча їх педагогічне застосування було показано не завжди конкретно.

- *прагматично–педагогічний* (превалювання практичного компоненту в загальнопедагогічній підготовці вчителя). Практичний напрямок педагогіки висвітлювався у підручниках С. Бобровського «Курс практической педагогики» (М., 1896) і А. Маттіаса «Практическая педагогика» (М., 1899). Визнаючи поділ педагогіки на практичну і теоретичну, автори вважали, що практична педагогіка спирається на висновки теоретичної і викладає в строго систематичному порядку правила виховання і навчання, а також педагогічні вимоги [4,84].

Отже, в підручниках, виданих в останній чверті XIX ст., виявляються розбіжності щодо мети, методів навчання та виховання. Незважаючи на велику кількість педагогічних ідей, догматичних тверджень, настанов з питань навчання та виховання, їх наукове обґрунтування було відсутнім.

Таким чином, аналіз наукових джерел та наслідків історичних досліджень дозволяє стверджувати, що передумовами становлення й розвитку педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних закладах України були освітні реформи XIX століття, визнання педагогічною громадськістю важливої потреби у кваліфікованих спеціалістах – педагогах.

Педагогічна підготовка вчителів у XIX столітті здійснювалася зі змінним успіхом, залежно від політики Міністерства народної освіти, університетських статутів, місцевих можливостей. Практична розробка проблеми змісту педагогічного знання тісно пов'язана з розвитком педагогіки як науки, суспільними вимогами в організації педагогічної освіти. Значний вплив на педагогічну підготовку

здійснювали філософські течії, що позначалось на змісті авторських навчальних курсів педагогічного спрямування: філософсько–педагогічний; релігійно–педагогічний; психолого-педагогічний; прагматично–педагогічний напрямки. Вимога обов'язкової поглибленої педагогічної підготовки відображалась у необхідності дотримання принципу єдності теоретичних педагогічних курсів (педагогіки, теорії виховання, дидактики, історії педагогіки тощо) і педагогічної практики.

Вивчення, переосмислення та конструктивне використання історико – педагогічних надбань минулого сприятиме творчому пошуку шляхів покращення підготовки вчительських кадрів та вирішенню ряду проблем, що гостро постають перед сучасними вищими педагогічними закладами.

Література

1. Закон України “Про освіту” // Освіта. – 21 серп. 1996р. – № 43 – 44 (221 – 222). – С.6 – 11.
2. Важинський І.П. Становлення і розвиток педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні (1802 – 1866 рр.) / Дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. Полтава. - 2002. – 203с.
3. Дем’яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XXст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328с.
4. Курилова Т.Н. Педагогическая подготовка учителя в России: историографический анализ.//Советская педагогика, - 1991. - №11 – С.81 – 86.
5. Черкасов О.В.Формування загальнотеоретичних основ дослідження історії освіти в Україні (друга половина XIX - початок XX століття).: Дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 –загальна педагогіка та історія педагогіки – Київ. - 2004. – 205с.
6. Шип Н.А. Интеллигенция на Украине (XIX в.): историко – социальній очерк /Отв. ред. В.Г.Сорбей. – К.: Наукова думка, 1991 – 172с.

Резюме

В статье подаётся ретроспективный анализ становления педагогической подготовки учителя на Украине (XIX ст.).

Ключевые понятия: педагогическое образование, теоретическая и практическая педагогическая подготовка, содержание педагогическойт подготовки.

Summary

The article is to the retrospective analysis of the content coming-to-be of the teacher’s pedagogical edication in Ukraine (XIX centureys).

Key words: pedagogical edication, the content of pedagogical edication, theoretical and practical edication training.

УДК 371

І.О. Кухарчук

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНО СПРЯМОВАНОГО КУРСУ СИНТАКСИСУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

У статті розглядаються перспективні шляхи реалізації комунікативно спрямованого курсу синтаксису сучасної української мови в мовній освіті майбутніх учителів-словесників. Автором статті пропонується вивчення теоретичного матеріалу в комунікативному аспекті та посилення практичної спрямованості курсу сучасної української мови.

Ключові слова: комунікативно спрямоване навчання, синтаксис, комунікативна компетенція, функціонування синтаксичних одиниць.

Актуальною проблемою методики викладання української мови в школі є розробка комунікативно спрямованого курсу рідної мови, що передбачає вільне мовленнєве спілкування учнів в усній та письмовій формах, доцільне використання ресурсів мови відповідно до комунікативних умов та ситуації спілкування.

Державний стандарт з української мови, Концепція мовної освіти в Україні, чинні програми та підручники з української мови висувають на перший план формування комунікативної особистості

учня і, відповідно, переорієнтовують вчителя-словесника від засвоєння школярами мовної системи до активного її використання з метою спілкування.

Розробка єдиного комунікативно спрямованого курсу рідної мови потребує внесення змін до лінгвістичної й методичної підготовки майбутніх учителів української мови.

Мета нашої публікації – розглянути шляхи реалізації комунікативно спрямованого курсу синтаксису сучасної української мови у фаховій підготовці вчителя-словесника.

Аналізуючи сучасний стан проблеми, слід відмітити, що розробка комунікативно спрямованого курсу сучасної української мови знайшла своє відображення у працях учених-лінгвістів (Л.Щерба, В.Виноградов, О.Бондарко, Б.Головін, Г.Золотова, Н.Слюсарева, В.Кодухов, І.Вихованець та ін). Належну увагу зазначеній проблемі приділено в дослідженнях відомих учених-методистів: М.Вашуленка, О.Купалової, В.Капінос, Т.Ладиженської, В.Мельничайка, Н.Остапенко, Є.Пассова, М.Пентилюк, Л.Скуратівського, Г.Шелехової та ін.

З позицій теми нашого дослідження особлива увага нами приділена розробці та впровадженню комунікативно спрямованого курсу синтаксису української мови. Це зумовлено сучасними дослідженнями останніх десятиріч, що позначені зацікавленістю проблемами комунікативного синтаксису, у центрі якого – дослідження синтаксичних одиниць у певній комунікативно-орієнтованій мовленнєвій ситуації. Особливий інтерес до цього напрямку визначається орієнтацією сучасної лінгвістики на вивчення мови в процесі її функціонування та пояснюється вимогами сучасного суспільства, яке потребує висококваліфікованих, освічених спеціалістів, здатних до вільного спілкування у будь-якій сфері професійної діяльності.

Функціонально-комунікативний опис синтаксичної будови мови є складним процесом, оскільки інтегрує в собі не лише характеристику внутрішньої організації синтаксичних одиниць, визначає їх види у різних аспектах вивчення, але й ураховує усі фактори, сукупність яких детермінує функціонування синтаксичної одиниці у конкретних комунікативних умовах.

Враховуючи сучасні дослідження в галузі лінгвістики, в основі якої – функціонування мовної системи, когнітивних можливостей мовного моделювання реальної дійсності та лінгводидактики, де робиться особливий акцент на виділенні комунікативно спрямованого навчання як головного принципу побудови шкільного курсу, вважаємо, що вивчення синтаксису в комунікативному аспекті є актуальним і перспективним напрямком, а тому потребує впровадження в практику лінгвістичної освіти вчителів-словесників.

Дані констатувального експерименту є свідченням того, що домінуючим у практиці викладання сучасної української мови у вищих навчальних педагогічних закладах залишається дослідження мовних явищ у системно-структурній парадигмі. Недостатньо уваги приділяється розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь студентів, що негативно позначається на рівні професійної підготовки майбутніх учителів-словесників.

Тестові завдання з синтаксису ставили на меті з'ясувати знання й розуміння студентами понять „актуальне членування речення", „висловлення", „функція" в мові, „функція синтаксичних одиниць", „функціонування". Це зумовлено темою нашого дослідження, оскільки комунікативно спрямоване навчання орієнтується на опис та вивчення синтаксичних одиниць в конкретній ситуації, їх аналіз під кутом зору комунікативної функції мови; дослідження відмінностей у функціонуванні мовних одиниць у різних комунікативних умовах. Результати аналізу відповідей на тестові завдання показали недостатній рівень професійно необхідних мовних знань, загальної філологічної обізнаності студентів з фундаментальними поняттями синтаксичної науки. Студенти філологічних факультетів недостатньою мірою усвідомлюють функції та особливості функціонування синтаксичних одиниць, їх комунікативну організацію. Як показує аналіз відповідей, більшість студентів не розуміє, в чому полягає комунікативна роль, функціонально-стилістичні можливості речень. Можна констатувати, що на практичних заняттях менше уваги приділяється функціонально-стилістичним особливостям речень, їх ролі у побудові тексту, що спричиняє нерозуміння студентами цих понять та невміння в процесі створення висловлювань вибрати синтаксичну конструкцію відповідно до стилю, типу і жанру мовлення. Ці факти слід розглядати як суттєві недоліки в мовній підготовці майбутніх вчителів-словесників.

Виконання контрольної роботи з синтаксису студентами філологічних факультетів показало, що майбутні вчителі відчувають труднощі під час виконання таких видів робіт: характеристики комунікативної організації речень; аналізу тексту (визначати тему, основну думку, тип, стиль і жанр тексту, добирати до нього заголовок; характеризувати синтаксичну організацію тексту, функціонально-стилістичні особливості речень та мовні засоби зв'язку тексту); доповнення тексту різними типами речень відповідно до стилю, типу мовлення та задуму автора; побудові зв'язних

висловлювань відповідно до ситуації спілкування. Це ще раз підтверджує, що майбутні спеціалісти не готові до роботи в сучасній школі. Адже вони повинні володіти такими професійно необхідними уміннями під час навчання синтаксису в загальноосвітній школі: характеризувати речення як багатоаспекту синтаксичну одиницю; володіти методикою аналізу текстів різних типів, стилів та жанрів мовлення; конструювати, моделювати, реконструювати, доповнювати тексти різними типами речень відповідно до стилю, типу мовлення та задуму автора; добирати синтаксичні конструкції відповідно до ситуації спілкування; конструювати зв'язні висловлювання відповідно до завдань комунікації.

Практичним засобом реалізації комунікативно спрямованого курсу синтаксису української мови є презентація теоретичного матеріалу в комунікативному аспекті та посилення практичної спрямованості курсу сучасної української мови: впровадження у навчальний процес діяльнісних, комунікативно орієнтованих методів та прийомів навчання, створення спеціальної системи вправ, спрямованої на удосконалення комунікативних умінь студентів.

На нашу думку, необхідно посилити увагу студентів до проблем сучасної синтаксичної науки, різних аспектів її вивчення; центральних понять синтаксису – зв'язків та відношень, що відіграють велику роль у системі функцій синтаксичних одиниць; характеристики будь-якої синтаксичної одиниці-конструкції в єдності форми (структури), значення (семантики) та функції (призначення мовної одиниці); розгляду функціональних потенцій синтаксичних одиниць в умовах певного мовленнєвого акту, а також виявлення відмінностей у функціонуванні синтаксичних одиниць у різних комунікативних умовах; з'ясування ролі тексту в їх реалізації. Знання лінгвістичної природи визначених понять та особливостей їх функціонування забезпечать теоретичну й практичну підготовку майбутніх вчителів-словесників до вивчення синтаксичних одиниць у загальноосвітній школі.

Особливу увагу в нашому дослідженні ми звертаємо на опис синтаксичних одиниць не лише з точки зору єдності їх форми і значення, але з точки зору їх функції. Відповідна „тріада": форма (структура), значення (семантика) і функція (призначення мовних одиниць) є теоретичною основою побудови курсу синтаксису, що дозволяє розглядати синтаксичні одиниці у всьому багатстві їх структурних, семантичних властивостей та особливостей функціонування у мовленні.

Вивчення синтаксису в комунікативному аспекті спрямоване на усвідомлення та детальне вивчення студентами понять „функція", „функціонування" синтаксичних одиниць, оскільки „функціональність пронизує усю синтаксичну систему і мовленнєву діяльність" [1, 13]. Важливість виділення цих понять пояснюється тим, що кожна одиниця синтаксису має своє призначення, свою функцію, яка повинна розглядатися у двох аспектах: як мовна (потенційна, пасивна) призначеність і мовленнєва (реальна, активна) актуалізація [2, 21]. Орієнтація студентів на розуміння понять „функція мови", „функція синтаксичної одиниці" сприятиме, на нашу думку, кращому усвідомленню лінгвістичної сутності синтаксичної одиниці, її структурно-семантичних особливостей, функціональної призначеності в мовленні. Знайомство студентів з синтаксичними функціями, спостереження за тим, як реалізуються синтаксичні одиниці в тексті, створюють умови для удосконалення комунікативних умінь студентів, зокрема, добирати синтаксичні одиниці відповідно до мети і завдань комунікації.

Ми намагалися подолати однобічний підхід до вивчення речення. Нами зроблено акцент на реченні як багатомірній синтаксичній одиниці, що вивчається у структурно-синтаксичному, семантико-синтаксичному та комунікативному аспекті. У процесі вивчення комунікативної організації речення наголошуємо на розрізненні речення і висловлення та зазначаємо, що висловлення породжується комунікативною ситуацією, компонентами якої є мовець та його адресат, мотив та мета адресанта, його емоції, оцінки, відношення, спосіб повідомлення. Тому висловлення необхідно інтерпретувати як різновид речення у комунікативному плані та вживати на позначення особливого функціонального статусу реченнєвої структури.

На основі спостережень за роллю речення у текстах різних типів студенти переконуються, що реалізація мовної моделі речення в конкретному контексті супроводжується різноманітними перетвореннями, ускладненнями, що виявляється у зміні порядку слів, місця фразового наголосу, лексичному наповненні, редукції компонентів тощо. Тому особливу увагу приділяємо вивченню речення у комунікативному аспекті, розглядаючи такі теми, як: „Синтаксичне і актуальне членування речення", „Співвідношення актуального, формально-синтаксичного і семантико-синтаксичного членування речення", „Засоби вираження актуального членування речення", „Речення і висловлення. Типи висловлень", „Мовленнєва ситуація". Паралельно студентам засвоюють формально-граматичні й семантичні особливості синтаксичних одиниць.

Доцільним, на нашу думку, буде виділення у курсі синтаксису української мови поняття елементарного і неелементарного різновидів синтаксичних одиниць. Уведення цього граматичного поняття дозволить студентам усвідомити синтаксичну структуру мови, ієрархію синтаксичних одиниць, внутрішні та зовнішні деривaційні відношення у сфері синтаксису; уявити процес моделювання, трансформування та функціонування речень у мовленні.

У нашому дослідженні звертається увага на поняття парадигми речення, засвоєння якого дозволить вивчати синтаксичні конструкції не лише через їхній внутрішній опис, але й з огляду їх місця в синтаксичній структурі мови, виявлення системних видозмін речення і співвідношень з іншими синтаксичними одиницями.

Для розв'язання проблеми реалізації комунікативно спрямованого курсу синтаксису української мови досить важливим є розуміння студентами тексту як найвищої комунікативної одиниці, в якій „інтегруються у найвищому прояві системна структурність мови, інтенційно зумовлені ознаки автора, його концептуальна сфера, що втілюється у гносеолого-онтологічній сутності тексту, стратегії автора щодо адресата, його інтерпретанта (Ч.Пірс)" [5, 106]. Необхідно зосередити увагу на тому, що комунікативний підхід до тексту примушує відмовитися від традиційної ізоляції мови як предмету вузьколінгвістичного опису, а тому на першому плані виступає діяльнісний, процесуальний аспект мови. Важливо підкреслити, що реалізація функцій синтаксичних одиниць можлива лише на рівні тексту. Під час роботи із текстом студенти повинні добре усвідомити ознаки тексту, виділені в лінгвістиці: зв'язність, цілісність, членованість, завершеність, інформативність, інтенційність (авторська мета), окремість, ретроспекція, проспекція, модальність, (Н.Арутюнова, І.Гальперін, О.Мельничук, О.Москальська, Т.Ніколаєва, З.Тураєва, І.Севбо, Н.Турмачова та ін). Текст – результат будь-якої комунікативної діяльності. Відповідно, практичні заняття з синтаксису повинні носити текстоцентричний характер, тобто вивчення синтаксичного матеріалу має здійснюватися на основі тексту та завершуватися побудовою зв'язного висловлювання.

Успішна реалізація комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення мови залежатиме і від розуміння студентами поняття ***дискурсу*** як загального продукту мовленнєвої діяльності людини. Уведення цього поняття до програми дослідження є перспективним, оскільки знання партнерів комунікації (їхні комунікативні ролі й інтереси, особистісні характеристики, міжособистісні стосунки, загальний досвід, інформованість), теми і предмету спілкування, мовленнєвої ситуації та уміння мовця виробити план мовленнєвих дій стосовно адресата дозволять студентам досягти успіхів у подальшій професійній діяльності. Студенти мають усвідомити, що поняття дискурсу і тексту пов'язані між собою, але разом з тим мають істотні відмінності. Під текстом необхідно розуміти абстрактну, формальну конструкцію, під дискурсом – процес мовленнєвої діяльності, в якому наявна інформація не лише про стан речей, а й вираження суб'єктивних, соціокультурних, національно специфічних рис. Будуючи дискурс, мовець орієнтується на адресата, на мовне середовище, виражаючи своє відношення, емоції, оцінки, поєднуючи висловлювання у текстові структури за законами цілісності, зв'язності, смислової та структурної завершеності.

Комунікативно спрямований курс синтаксису української мови передбачає не лише вивчення основних синтаксичних одиниць у комунікативному аспекті, а й створення на практичних заняттях таких умов, які допоможуть оволодіти лінгвістичною теорією з синтаксису та забезпечать активну мовленнєву діяльність майбутніх фахівців. З метою стимулювання мовленнєвої діяльності нами створюються такі мовленнєві ситуації, які природньо витікають з умов навчальної, пізнавальної, соціальної та майбутньої професійної діяльності студентів філологічних факультетів. Характер ситуації спілкування впливає на вибір і функціонування мовних одиниць, на розвиток комунікативних умінь особистості.

Реалізація комунікативно спрямованого курсу рідної мови буде ефективним за умови дотримання чотирьох фаз породження мовленнєвого висловлювання: орієнтації, планування, реалізації, контролю. „Щоб повноцінно спілкуватися, – слушно зауважує О.О.Леонтьєв, – людина повинна володіти цілим рядом умінь. Вона повинна, по-перше, вміти швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування. Вона повинна, по-друге, вміти правильно спланувати своє мовлення, правильно вибрати зміст акту спілкування. Вона повинна, по-третє, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту. Вона повинна, по-четверте, вміти забезпечити зворотній зв'язок. Якщо будь-яка з цих ланок акту спілкування буде порушена, то мовцеві не вдасться досягти очікуваних результатів спілкування – воно буде неефективним" [6; 33].

Комунікативно спрямований курс синтаксису української мови повинен забезпечити вільне мовленнєве спілкування в усній та писемній формі; всебічний аналіз синтаксичних одиниць, який передбачає їх вивчення у єдності значення, форми, функції; доцільне використання різноманітних

синтаксичних конструкцій у різних життєвих ситуаціях.

Ці завдання можуть бути розв'язані за умови: а) переорієнтації навчання з традиційного засвоєння і запам'ятовування готових теоретичних знань на процес їх отримання та функціонування; б) навчання діяльності спілкування, створення таких умов на занятті, які б сприяли бажанню студентів висловитися, взаємодіяти з співрозмовником, впливати на нього; в) усвідомлення тексту як найвищої комунікативної одиниці та його використання в якості основної дидактичної одиниці. Опора на текст дозволить викладачеві поєднати процес формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенції особистості; забезпечить органічну єдність пізнання системи, структури мови і розвитку мовлення; г) створення нових програм, збірників вправ, що мають поєднати системно-описовий, функціонально-стилістичний та комунікативно-діяльнісний підходи до вивчення мови; д) побудову відповідної системи вправ, спрямованої на вдосконалення комунікативних умінь студентів.

Аналіз вправ і завдань діючих збірників вправ із синтаксису свідчить, що більша частина вправ має мовний характер і спрямована на пасивне засвоєння відомостей про синтаксичну організацію мови. Успішна реалізація комунікативно спрямованого курсу синтаксису великою мірою залежить від систематичного використання мовних, конструктивних, мовленнєвих і комунікативних вправ, що спрямовані на усвідомлення студентами основних синтаксичних одиниць в єдності значення, форми і функції; удосконалення комунікативних умінь студентів. На нашу думку, варто під час вивчення усіх тем синтаксису вводити завдання на спостереження за місцем і роллю синтаксичної одиниці в тексті, виявлення комунікативного потенціалу усіх видів речень.

Отже, з метою реалізації комунікативно спрямованого курсу синтаксису української мови необхідно посилити увагу до вивчення комунікативної організації простого і складного речення; добирати тексти, які мають бути максимально насичені виучуваним мовним матеріалом; доповнювати аналітичні вправи комунікативно спрямованими завданнями; більше уваги приділяти вправам на заміну мовного матеріалу відповідно до ситуації спілкування; використовувати інтерактивні методи навчання, „діалогізувати" навчання, використовувати вправи і завдання з елементами проблемності, які б спонукали до дискусій; обговорення повідомлень з відповідної теми дослідження та їх рецензія студентами; звертати увагу на комунікативну роль мовних одиниць у побудові тексту; посилити увагу на практичних заняттях до складання зв'язних висловлювань; більше уваги приділяти завданням з культури мовлення.

Таким чином, на сьогоднішній день у практиці навчання вищих навчальних закладів домінують репродуктивні методи засвоєння знань. Комунікативно спрямований курс синтаксису української мови висуває в якості пріоритетних комунікативну лінгвістику та комунікативні технології, основою яких є практичне використання мови та мовленнєва діяльність студентів. Запропонований нами підхід спрямований на свідоме оволодіння синтаксичними одиницями у різних сферах мовленнєвої діяльності, оволодіння нормами мовленнєвої поведінки, формування комунікативної компетенції.

Отже, комунікативно спрямоване навчання у вищому навчальному педагогічному закладі відкриває шлях для розв'язання таких завдань, як: засвоєння теоретичних відомостей з синтаксису як основи мовленнєвої діяльності; формування комунікативної компетенції особистості; ефективна підготовка майбутнього вчителя-словесника до роботи в сучасній школі.

Література

1. Вихованець І.Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / АН України. Ін-т української мови; Відп. ред. К.Г.Городецька. – К.: Наукова думка, 1992. – 224 с.
2. Кодухов В.И. Функции языка и речи и функциональная грамматика // Языковая системность при коммуникативном обучении / Сборник статей. – М.: Русский язык, 1988. – С.17-26.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214с.
4. Плиско К.М. Комунікативна спрямованість у викладанні синтаксису // Українська мова і література в школі. – 1975. – №9. – С.52-60.
5. Селіванова О.О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). – К.: Видавництво Українського фітосоціологічного центру, 1999. – 148с.

Резюме

В статье рассматриваются перспективные пути реализации коммуникативно направленного курса синтаксиса современного украинского языка в подготовке будущих учителей-словесников. Автором статьи предлагается изучение теоретического материала в

коммуникативном аспекте и усиление практичной направленности курса современного украинского языка.

Ключевые слова: коммуникативно направленное обучение, синтаксис, коммуникативная компетенция, функционирование синтаксических единиц.

Summary

The article deals with the most perspective ways of realization of communicative active approach to the syntax studying in the language education of future philologists. The author proposes the studying of theoretical material in the communicative aspect and intensification of practical tendency of the modern Ukrainian language course.

Key words: communicative active approach, syntax, communicative competence, the function of syntaxes units.

УДК 371. 134: 373. 2 **А.С. Шевчук**

НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА ЯК ПРОЦЕС УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

Розроблено програму студентського наукового гуртка "Дослідники дитинства". Конкретизовано сутність гуртка як науково-творчої майстерні, як процесу удосконалення педагогічної майстерності майбутнього вихователя.

Ключові слова: науково-дослідна діяльність студентів, науково-творча майстерня, педагогічна майстерність вихователя.

На сучасному етапі демократизації українське суспільство потребує підготовки такої генерації педагогічних фахівців, які будуть віддані своїй справі, спроможні ініціювати ідеї, розвивати науку, продукувати оригінальне, актуалізовувати власну креативність як в особистому житті, так і в професійній сфері – виховній, освітній, науковій.

У зв'язку з цим однією з основних вимог щодо професійної готовності майбутнього фахівця, зокрема – педагога-дошкільника, виступає наявність у студента спрямованості на науково-дослідну роботу, об'єктом якої є процес виховання, навчання і розвитку дитини дошкільного віку.

Навчитися виокремлювати предмет дослідження, прогнозувати бажані результати педагогічного процесу, ставити відповідну мету, визначати доцільні завдання і наукові методи їх досягнення – означає для студента сформувати уміння організовувати майбутню роботу з дітьми на наукових засадах, віднайти джерело самоосвіти і назавжди стати на шлях удосконалення своєї педагогічної майстерності.

Такі уміння студент може сформувати в собі, якщо у вищому навчальному закладі освіти створюються сприятливі умови для науково-дослідної роботи – під керівництвом викладача і самостійної.

Сучасні вітчизняні автори розробили чимало навчальних посібників з основ педагогічних досліджень [1; 2], з написання курсових і дипломних робіт (видаються в кожному з вузів), але лише деякі розкривають загальні питання науково-дослідної роботи студентів в наукових об'єднаннях, гуртках [3]. Цей процес ускладнюється й іншими чинниками (відсутність програм гурткової наукової роботи згідно різноманітних педагогічних спеціальностей, конкретних навчальних дисциплін, інше), що зобов'язує викладачів самостійно забезпечувати даний напрямок роботи.

Отже, метою даної статті визначено висвітлити Програму студентської науково-творчої майстерні "Дослідники дитинства", розроблену автором для студентів спеціальності "Дошкільне виховання" (КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, кафедра теорії та методики дошкільної освіти).

Мета статті зумовила постановку наступних завдань:

– охарактеризувати основні складові програми (мету, завдання, критерії, принципи, результати студентської наукової діяльності);
– конкретизувати сутність та основи організації студентського гуртка;
– презентувати орієнтовний зміст програми.

Науково-дослідна діяльність студентів, що навчаються за спеціальністю “Дошкільне виховання”, є одним із основних напрямів їхньої самостійної роботи та творчо-пошукової співпраці студентів і науково-викладацького складу кафедри.

Вважаємо, що студентська науково-творча майстерня “Дослідники дитинства”, по-перше, є засобом підвищення якості підготовки та виховання майбутніх спеціалістів, здатних творчо застосовувати у практичній діяльності прогресивні досягнення психолого-педагогічної науки і культури загалом; а по-друге – в ній майбутній вихователь, організатор дошкільної освіти удосконалює власну педагогічну майстерність.

Науково-дослідна робота у студентській науково-творчій майстерні має два взаємопов’язані компоненти:

- поглиблене опанування студентами елементами дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості;
- здійснення наукових досліджень у співпраці та під керівництвом досвідченого викладача.

Мета роботи майстерні: спрямувати до творчості науково-дослідну діяльність студентів, яка є одним з основних чинників системи підготовки кваліфікованих працівників дошкільної освіти й подальшого удосконалення їхньої педагогічної майстерності.

Завдання роботи студентської науково-творчої майстерні:

- формувати у студентів особистісну мотивацію та психолого-педагогічну готовність до самостійної науково-дослідної діяльності;
- опановувати основні елементи науково-дослідної діяльності з учасниками майстерні;
- спрямовувати науково-дослідну творчість студентів з психолого-педагогічних проблем дитинства в організаційно-змістовому та практичному аспектах;
- керувати розробкою методики експериментального дослідження з дітьми дошкільного віку, яку здійснює студент;
- коректувати узагальнюючий етап дослідження, вчити згідно сучасних вимог оформлювати і прилюдно представляти його результати;
- розвивати в студентів ініціативність, сприйнятливість і критичність до новацій в теорії, методиці й практиці педагогічної роботи.

За основу *сутності наукової діяльності гуртка* взято поняття *“студентська науково-творча майстерня”*.

Діяльність студентської науково-творчої майстерні орієнтовно тлумачиться нами як *процес удосконалення педагогічної майстерності майбутнього вихователя та організатора дошкільної освіти*, спрямований на дослідження психолого-педагогічних проблем дитинства.

Через цей процес особистість має можливість індивідуально виявитися на творчо-пошуковому рівні, здійснювати самоаналіз власного фахового зростання, відчувати його динаміку тощо.

Основними критеріями студентської наукової діяльності виступають: гуманність, демократичність, науковість, педагогічні доцільність, оптимальність, творчість, результативність.

Принциповими засадами організації та роботи студентської науково-творчої майстерні мають бути:

– гуманістичний характер діяльності, спілкування та взаємин викладача і студентів, студентів між собою як процес створення сприятливих умов для науково-творчого зростання майбутнього педагога, взаємного впливу викладача і студентів, у результаті якого відбувається формування нових педагогічних інтересів і потреб;

– особистісно-орієнтований і демократичний характер процесу науково-дослідної діяльності як встановлення суб’єкт-суб’єктних взаємин між учасниками і керівником майстерні, що збагачує загальну і педагогічну культуру обох сторін та індивідуально кожного учасника;

– педагогіка співробітництва як активний процес спільної діяльності викладача і студентів, що грунтується на взаєморозумінні, єдності інтересів і прагнень, уваги і поваги до думки іншого, результатом якого є професійне зростання;

– педагогічна творчість суб’єктів процесу як прийняття і здійснення сучасних, оптимальних, оригінальних пропозицій, рішень, дій;

– проблемно-пошукова спрямованість занять як процес виявлення актуальних питань дошкільного дитинства, активізації розумової діяльності загалом і зокрема творчого мислення учасників, самостійного пошуку шляхів вирішення проблем дитинства.

Здійснена характеристика сутності студентського гуртка та основних складових його програми потребує конкретизації організаційних засад майстерні “Дослідники дитинства”.

Робота студентської науково-творчої майстерні спрямовується, головним чином, навчальним процесом, наприклад, вивченням таких дисциплін як “Теорія та методика музичного виховання дошкільників”, “Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку”. Програма гуртка реалізується у позанавчальний час.

Залучення студентів до науково-дослідної діяльності здійснюється на добровільній основі; через академічну групу; насамперед, у той період навчання, коли педагог викладає свою дисципліну за навчально-виховним планом та упродовж усього періоду навчання студентів у вузі.

Робота з учасниками гуртка проводиться у формі бесід, занять і консультацій з підгрупою студентів майстерні, індивідуальних занять і консультацій тощо; за гнучким графіком, який варіюється в залежності від розкладу занять викладача і студентів.

Очікуваними результатами діяльності студентів у науково-творчій майстерні є:

– поглиблене засвоєння конкретних навчальних дисциплін, в контексті яких організований студентський гурток (наприклад, **“**Теорія та методика музичного виховання дошкільників”, “Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку”);

– практичні уміння складання змісту (плану) наукової чи методичної статті, наприклад, з певної проблеми музичного виховання дітей, а також написання анотації, рецензії до неї;

– уміння правильно (за сучасними вимогами) фіксувати бібліографічні джерела, здійснювати пошук літератури за навчальною чи науковою темою, наприклад такою: “Різновиди гімнастики як засоби формування у дітей навичок здорового способу життя”;

– навички реферування літературних джерел, складання тез за темою дослідної роботи, добору і правильної фіксації цитат (за вимогами);

– підготовка реферату, навички логічного формулювання висновків, правильного оформлення реферату, виступу на його основі;

– підготовка доповіді по самостійно опрацьованому питанню;

– підготовка виступу на семінарі, конференції;

– елементарні навички розробки понятійного апарату дослідження відповідно до проблеми музичного або фізичного виховання дошкільників;

– уміння прогнозувати і здійснювати експеримент з дітьми дошкільного віку, добирати доцільний зміст для такої роботи;

– прилюдний захист курсових і дипломних робіт тощо.

Для зручності реалізації програми гуртка нами розроблено орієнтовний навчально-тематичний зміст (див. табл. 1).

Таблиця 1

Орієнтовний навчально-тематичний зміст програми

№	Форми НДРС	Проблематика НДРС	Результати НДРС	Учасники НДРС	Термін проведення НДРС
1	2	3	4	5	6
1.	Зміст (план), тези, цитата, анотація, рецензія, бібліографія як раціональний вид опрацювання і фіксації прочитаного матеріалу	Публікації сучасних авторів з питань музичного виховання дітей	Підготовка усіх видів робіт або декількох за вибором студента	Студенти 1-го курсу денної форми навчання	2-й семестр навчального року
2.	Реферат як стисла форма теоретичного етапу опанування наукової проблеми	Новації у сучасному процесі музичного виховання дошкільників	Підготовка реферату і виступу на його основі	Студенти 1-ог і 2-го курсів денної форми навчання	1-й семестр 2004/5 навч. року; 2-й семестр 2004/5 навч. року

3.	Доповідь як науково-інформаційний виклад психолого-педагогічної проблеми та її публічне оприлюднення	До 141-ої річниці від дня народження Б.Д. Грінченка	Підготовка доповіді та виступу на конференції	Левчук О., Найденова П., студенти 2-го курсу ден. форми навчання	Листопад, грудень 2004 р.
1	2	3	4	5	6
4.	Курсова робота як теоретичне і частково експериментальне дослідження однієї з важливих проблем дитинства	Варіативне планування як засіб сучасної організації музич-ної діяльності дошкільників. Сюжетні заняття як сучасна форма організації фізичного виховання дітей.	Підготовка курсової роботи, її захист	Студенти 5-го курсу денно-заочної форми навчання	У міжсе-сійний період навчального року
5.	Дипломна робота як теоретико-експери-ментальне досліджен-ня однієї з актуальних проблем дошкільного дитинства	Розвиток музично-рухової творчості старших дошкільників в процесі музичної діяльності.	Підготовка і захист дипломної роботи	Студентка УІ курсу денно-заочної форми навчання.	Протягом навчаль-ного року і у період держекза-менів

Розгляд проблеми удосконалення педагогічної майстерності майбутнього вихователя через науково-дослідну діяльність студентів на основі запропонованої програми дає підстави для таких **висновків**.

Позитивом програми є те, що вона уможливлює комплексне вирішення педагогом завдань навчальної дисципліни й науково-дослідної роботи студентів у тісному взаємозв'язку. Водночас реалізація змісту програми студентської науково-творчої майстерні "Дослідники дитинства" може стати значним фактором формування індивідуальної педагогічної майстерності вихователів, оскільки не лише приверне увагу студентів до актуальних проблем дитинства, але і навчить їх реально вирішувати ці проблеми.

Література

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. – К.: АПН України, 1995. – 45 с.
2. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистєльнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1998. – 142 с.
3. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії. – 2-ге вид. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 136 с.

Резюме

Разработана программа студенческого научного кружка "Исследователи детства". Конкретизирована суть кружка как научно-творческой мастерской, как процесса усовершенствования педагогического мастерства будущего воспитателя.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов, научно-творческая мастерская, педагогическое мастерство воспитателя.

Summary

The program of the scientific student's group "Researchers of childhood" has been elaborated. The essence of a group as a scientific creative studio and as a process of the perfection of pedagogical mastery of a future teacher has been rendered concrete.

Key words: scientific research student's activitys, scientific creative studio, pedagogical mastery of a teacher.

УДК 378

З.О. Шевченко

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

У статті розглядається психолого-педагогічна сутність поняття "спілкування", його аспекти, зміст, структура і засоби, а також значення для підвищення майстерності учителя-словесника.

Ключові слова: спілкування, аспект, зміст, структура, майстерність вчителя-словесника.

В умовах сучасного процесу гуманізації навчально-виховного процесу особлива увага приділяється проблемі педагогічного спілкування. Як відомо, спілкування — це процес становлення та розвитку контактів між людьми, породжений їхніми потребами в спільній діяльності. Спілкування включає в себе: обмін інформацією між суб'єктами діяльності (учителем і учнями, викладачем і студентами, а також між їх групами); визначення шляхів до активної діяльності, в яку включені суб'єкти спілкування; сприймання і розуміння один одного в процесі вирішення спільних завдань.

Педагогічне спілкування як явище навчально-виховного процесу існує досить давно, відколи виникла школа як навчально-виховний заклад, проте спеціальні науково-педагогічні дослідження проблеми з'явилися лише в 70-80 роках минулого століття. Ускладнює вивчення поняття "спілкування" той факт, що і нині подеколи відбувається ототожнення його як побутового, так і психологічного поняття, що включає навчання, виховання і розвиток. Радянська педагогіка трактувала навчально-виховний процес як однобічний вплив педагога на учнів за схемою "суб'єкт-об'єкт". Учитель розглядається як суб'єкт, якому надається право свідомо, цілеспрямовано впливати на учня. Школярам же відводиться роль об'єкта, який має лише приймати цей вплив, під ним змінювати свою свідомість і поведінку так, як того вимагає педагог. Нині процес гуманізації системи освіти призвів до перегляду таких підходів та формування нового погляду на дитину-учня і процес його становлення як особистості. Згідно з включенням культурологічного компоненту в процес навчання і виховання учень розглядається як суб'єкт, який не лише є продуктом, а й творцем та продовжувачем культури. Отже, навчання і виховання розглядається як цілеспрямоване, побудоване на різних засадах, що відображають природу дитини і природу розвитку особистості, організоване професіоналом-педагогом сходження дитини до рівня сучасного їй суспільства та входження її з допомогою педагога-професіонала в контекст культури і розвиток здатності жити в сучасному суспільстві, свідомо будувати своє життя, гідне людини (Н.Е. Шуркова. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М., 1997). У цьому процесі особливого значення набуває взаємодія обох суб'єктів (педагога і учня), характер якої обмірковується і регулюється професіоналом-педагогом. Відтак, суб'єкт — суб'єктна взаємодія — це особливі відносини, за яких педагог і його вихованець сприймають один одного як рівноправні партнери спілкування, хоча це зовсім не означає подібності і тотожності їхніх думок. Навпаки - рівноправність дозволяє кожному із суб'єктів мати свою, подеколи цілком протилежну думку, а також (що надзвичайно важливо) право обох сторін відстоювати, доводити, захищати цю думку в активному діалозі. Завдяки цьому в кожного із суб'єктів з'являється можливість для розкриття і "трансляції" свого індивідуального "Я" партнеру спілкування.

Розглядаючи спілкування як взаємодію обох суб'єктів, слід враховувати, що викладач завжди спілкується з індивідуальною і своєрідною особистістю, активним учасником спільного процесу, який є повноцінним партнером вчителя. Як бачимо, основне призначення процесу спілкування полягає в тому, щоб педагог і його підопічні контактували, шукали і знаходили точки дотику, взаємодіяли між собою під час спільної діяльності, обмінювалися інформацією і прагнули розуміти один одного. Саме тому, очевидно, психологи умовно виділяють у педагогічному спілкуванні три аспекти: комунікативний, інтерактивний і перцептивний.

Комунікативний аспект спілкування передовсім пов'язаний з обміном інформацією. При цьому особливу роль тут відіграє значущість того чи іншого повідомлення, мета, заради якої відбувається обмін інформацією, задоволення потреб учасників комунікативного процесу. Так, у процесі навчання педагог прагне не просто повідомити певну інформацію учням, студентам, а обов'язково — щоб інформація була цікава, потрібна, доступна, щоб кожний зрозумів її, осмислив, засвоїв і тим самим піднявся у своєму інтелектуальному, моральному розвитку на вищу сходинку. Ефективність комунікації визначається саме тим, наскільки це вдається.

Інтерактивний аспект спілкування передбачає взаємодію одного суб'єкта з іншим у процесі міжособистісних відносин. Саме дія, або діяльність, є одним з головних компонентів спілкування. Інтерактивність як така забезпечується не лише через обмін інформацією, а й через зусилля педагога і учнів щодо організації спільної діяльності з певною метою.

Перцептивний аспект спілкування включає в себе процес сприймання і розуміння співрозмовника аж до формування його образу (педагога, письменника, образу-персонажа). Саме перцептивний аспект передбачає безпосереднє спілкування учня-читача з художнім твором і письменником, який за ним стоїть. Як бачимо, всі три аспекти взаємопов'язані, оскільки практично неможливо виокремити комунікацію без сприймання і взаємодії або чисту взаємодію - без комунікації і сприймання. Проте в професійно-педагогічному спілкуванні слід враховувати особливості кожного з аспектів.

Важливим є також питання співвідношення понять "спілкування" і "діяльність". Якщо в низці західних концепцій спостерігається тенденція до протиставлення спілкування і діяльності (Е.Дюркгейм), то у вітчизняній психології і педагогіці пріоритет має ідея єдності спілкування і діяльності, розроблена Леонтьєвим. Це положення випливає з розуміння спілкування як реальності людських відносин у різних видах спільної діяльності. Діяльність кожної людини невідворотно пересікається з діяльністю іншої людини, що утворює певні відносини між ними. Саме спілкування формує спільноту індивідів, які здійснюють спільну діяльність. Участь у спільній діяльності збагачує кожного студента і учня, удосконалює їхні здібності. Це не завжди повною мірою усвідомлюється ними, але так чи інакше, інтуїтивно чи свідомо, вони в процесі навчання прагнуть максимально себе реалізувати. Спільна діяльність створює можливість взаємного контролю і корекції дій, виконаних завдань, що підвищує їх точність, рівень творчої самостійності. В умовах міжособистісного спілкування удосконалюються процеси професійного сприйняття, зміцнюється пам'ять, активізуються процеси мислення, логічні узагальнення, оскільки в їх формуванні використовується не лише власний досвід, знання, уміння. Таким чином, включаючись у групову діяльність, суттєвих змін зазнає індивідуальна діяльність, яка стає більш регульованою, динамічною, успішнішою.

Не менш важливим аспектом професійно-педагогічного спілкування є його зміст. Під змістом спілкування зазвичай розуміють ту інформацію, яка передається від суб'єкта до суб'єкта. Якщо за характером вона неоднорідна, то за змістом виділяють матеріальне, когнітивне, кондиційне, мотиваційне і діяльнісне спілкування (Р.Немов). Матеріальне спілкування забезпечує обмін продуктами матеріальної та духовної культури. Надзвичайно важливим є когнітивне спілкування, яке на відміну від попереднього передбачає обмін знаннями і виступає як фактор інтелектуального розвитку суб'єктів. Саме когнітивне спілкування лежить в основі процесу навчання. Сутність педагогічної діяльності полягає в тому, щоб демонструвати учням свої знання в галузі літературознавства, творчості окремого письменника або конкретного художнього твору і по можливості передавати їх. Майбутній учитель-словесник суттєву частину знань одержує від шкільних учителів і викладачів вищих навчальних закладів, а ставши учителем, намагається постійно підвищувати рівень своєї професійної кваліфікації, щоб передати набуті знання своїм учням або студентам. Так когнітивне спілкування здійснює безперервний рух знань, внаслідок чого забезпечується не лише збереження цих знань, а постійне їх нарощення і розвиток, виникнення нових галузей знань. Кондиційне спілкування певним чином впливає на психічний чи фізичний стан співрозмовника. Так, серйозний вигляд, твердий голос учителя налаштовує учнів на робочий лад, а лагідна посмішка сприяє емоційній розрядці. Серед словесників існує навіть термін "драматургія" спілкування, який включає зовнішній вигляд, міміку, погляд, інтонацію реплік тощо. Це ще називають інструментом емоційного впливу на учнів, без якого важко створити атмосферу відвертості і довіри. Мотиваційне спілкування — це вплив на цілі, інтереси, мотиви, потреби суб'єкта, водночас — це джерело додаткової енергії для співрозмовника, оскільки відбувається процес спонукання до дії, виникає інтерес, тобто "включається" мотивація до певної діяльності. Учителі-словесники надають особливого значення цьому виду спілкування, адже лише сильна мотивація збуджує інтерес учнів до літературного твору, його активного обговорення, тому вони прагнуть використовувати незвичну інформацію про письменника, його творчу лабораторію тощо. Відомо, що учень з пізнавальним інтересом — це надійний союзник учителя. Існує ще діяльнісне спілкування, яке спрямоване на формування практичних умінь і навичок учнів.

Із засобів професійно-педагогічного спілкування слід виділити основне — мова, мовлення, яке психологи називають вербальним, тобто словесним, оскільки інформація між суб'єктами передається з допомогою слів.

Вербальне спілкування притаманне лише людині, а тому як обов'язкова умова — вивчення і засвоєння мови, усного і писемного мовлення. Спілкування через слово збирає і зберігає досвід людства, культурні і моральні цінності, які передаються від покоління до покоління. Слово є сильним подразником і здатне здійснювати величезний вплив на людину. Особливу роль відіграє цей засіб спілкування у процесі підготовки а потім і практичної діяльності учителя-словесника, адже література вже сама по собі є формою і засобом спілкування різного характеру. Духовний запас

мистецтва слова — ідеї, образи, ідеали, творчий задум — може бути сприйнятий і осмислений лише у формі глибокого естетичного переживання, але для цього треба створити відповідну атмосферу спілкування на уроці. Традиційні шляхи аналізу художнього твору з цього погляду не будуть ефективними, оскільки створюється небезпека звести емоційно-естетичне багатство літературного тексту до суто інформативного, прикладного значення. Якщо учні, навіть за умови прочитання твору, байдужі до долі героя, не проймаються його душевною драмою, всі розмови в класі про майстерність психологічного аналізу письменницьких шукань будуть марними. Ось чому, коли мова йде про естетичну природу художньо-педагогічного спілкування на уроці літератури, одне з головних завдань — створення емоційно-духовного співробітництва учителя й учнів. Одним з прийомів може бути емоційний початок (без "добрий день", "хто відсутній", "яке було домашнє завдання") з прочитання уривку з поезії або прози. Проте безпідставно було б твердити, що така манера підійде будь-якому вчителеві.

У кожного словесника свій темперамент, свій стиль, тому в декого такий початок може виглядати смішним, фальшивим. Такий стиль має бути органічним, природним, тоді створюється емоційно-естетична хвиля сприймання. Тут йдеться не про наслідування, а про вироблення власного творчого стилю спілкування, який тому і називається неповторним, бо не піддається дублюванню. Водночас учителі часто обмежуються цікавим початком уроку, емоційно насиченим. Безперечно, це впливає на створення емоційного контакту з класом, без чого не відбудеться довірливої розмови про художній твір. Як цей настрій підтримати протягом уроку? Дослідження питання дає підстави стверджувати, що найсильніше емоційне враження, одержане на початку уроку, якщо воно не підтримується комунікативною та інтерактивною діяльністю, організованою учителем, зникає ще в першій половині уроку внаслідок втрати уваги. Емоційне збудження учнів має дійти до висоти естетичного переживання (катарсису). Саме урок літератури за своєю гуманітарною, естетичною природою здійснює сильний психологічний вплив на формування досвіду спілкування в учнів. Адже ні в чому іншому людина не розкривається так повно, як у взаємодії з іншими людьми. Одне з головних завдань уроку літератури — дати можливість учневі розкритись всебічно, виявити в процесі спілкування у собі якості, про які він, можливо, і не знав. Деякі методисти твердять, що емоційний фактор — чи не єдина умова виникнення контакту з учнями. Частково це так. Але є учителі-словесники без зовнішніх ознак емоційної експресивності, а у них на уроці прекрасна атмосфера для спілкування. Це відбувається тому, що слід розрізняти "зовнішню" і "внутрішню" емоційність, звичайно, умовно. Спілкування може бути одночасно навчальним і міжособистісним — теж умовно. Міжособистісне має джерелом сферу духовного спілкування між учителем і учнями. Обидві форми взаємно проникають одна в одну, хоча не завжди словесник може опанувати цими формами повною мірою, це досягається педагогічним досвідом.

Сьогодні спеціалістів хвилює проблема надто прагматичного ставлення учнів і батьків до літературної освіти: пристойний бал відкидає на другий план моральний і духовний розвиток особистості.

Причина такого становища частково криється в регламентовано доцільних зв'язках "учитель — учень". Тут обмежень бути не може. Спілкування, крім об'єктивної доцільності повинно мати певний суб'єктивний, особистісний сенс. Учень інакше не одержує внутрішнього задоволення від самого спілкування. Причому моральний аспект спілкування між учителем і учнем виникає і розвивається на матеріалі художнього тексту, вбираючи його особливості, тоді моральна позиція автора і його героїв обов'язково залишить слід і позначиться на стосунках учителя і учнів. Виражаються вони в особливому "рівноправ'ї" учителя і учня, який подеколи може навіть забути, що перед ним учитель - в цьому парадокс учителя-майстра, але це вже проблема педагогічної майстерності словесника, яка органічно пов'язана із проблемою педагогічного спілкування.

Резюме

В статье рассматривается психолого-педагогическая сущность понятия «общение», его аспект, содержание, структура й средства, а также значение для повышения мастерства учителя-словесника.

Ключевые слова: общение, аспект, содержание, структура, мастерство учителя-словесника.

Summary

The article deals with the psychological and pedagogical essence of the notion “communication”, its aspects, content, structure and means. The author writes about the importance of improving language teacher skills.

Key words: communication, problems, aspect, content, structure.

УДК 37. 036 (477) (091) **Т.М. Тюльпа**

ТВОРЧІ ПІДХОДИ ДО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ (1917 – 1920 РР.)

У статті розглядаються основні принципи відбору змісту естетичного виховання підростаючого покоління, аналіз компонентного складу, національні особливості його формування та творчої реалізації в Україні (1917 – 1920 рр.).

Ключові слова: наукова історико-педагогічна спадщина, естетичне виховання школярів, зміст естетичного виховання, формування творчої особистості засобами мистецтва.

У сучасній дидактиці під змістом освіти розуміється "своєрідна модель вимог суспільства щодо підготовки людських поколінь до життя" [4, 5]. І.Лернер, М.Скаткін обґрунтували структуру змісту шкільної освіти, яка має бути аналогом соціального досвіду, і, крім знань, умінь, навичок, повинна включати в себе досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до оточуючої дійсності. Процес становлення естетичного виховання в Україні (1917 – 1920 рр.) найбільш яскраво відобразив прагнення педагогічної громадськості спрямувати його на формування творчої особистості.

Процес становлення концепції змісту освіти проходив складній шлях у перші післяреволюційні роки. Необхідно було вирішити проблему співвідношення змісту навчальних програм у новій суспільно-історичній ситуації. Разом з цим нова концепція змісту освіти повинна була сприяти розвитку творчої індивідуальності учня з одночасним надбанням ним певних умінь і навичок. С.Русова в праці “Дидактика” виділила дві його сторони –соціальну та психологічну. До соціального вона віднесла матеріал, що відповідає вимогам часу тої або іншої громади, а також і саму організацію навчання, що залежить від вимог і потреб народу і його соціально-культурного розвитку. Під психологічним змістом педагог розуміла врахування ментальних здібностей і творчих нахилів дитини на основі індивідуального підходу до неї [2, 146].

Питання відбору змісту естетичного виховання в досліджуваний період було предметом пильної уваги педагогів. Шкільна практика виховної роботи передбачала детальну розробку принципів відбору змісту естетичного виховання, який би відповідав складним завданням сучасності, відображав нові, підвищені потреби суспільства. Відділ пластичних мистецтв при Генеральному Секретарстві Народної Освіти визначив ці завдання і потреби як “розвиток і поширення мистецтва на Україні, проведення певного смаку і певних норм в суто національному напрямку, розуміючи, що мистецтво повинно бути пройнято духом рідної землі і соком народного життя“ [6, 6].

Аргументуючи суть поняття "націоналізація школи", С. Русова пояснювала, що це "...безпосередня націоналізація педагогічних засобів виховання і навчання - рідна мова і зміна програми з тенденцією внести ті науки, які дають найбільш громадської національної свідомості, - історія і географія рідного краю, народне мистецтво” [3, 5], тим самим пропонуючи перегляд змісту навчально-виховного процесу з метою поглиблення націоналізації та гуманізації освіти.

Питання розробки змісту шкільної освіти і виховання було одним з найважливіших також і тому, що саме зміст повинен був стимулювати активність школярів у процесі передачі соціального досвіду, оволодіння надбанням світової та вітчизняної культури. С.Русова вважала, що саме в процесі оволодіння змістом соціального досвіду, в якому вона виокремлювала такі елементи: знання, вміння та навички, творчу діяльність, емоційно-ціннісне ставлення дитини до знань і умінь, - дитина стає особистістю. На думку педагога, “наука” в українській народній школі повинна складатися з таких предметів: 1) закон Божий; 2) рідна мова; 3) арифметика; 4) природознавство; 5) географія; 6) історія; 7) ручна праця (малювання, ліпка, різьба по дереву); 8) спів; 9) фізичне виховання. Як бачимо, видатний педагог наполягала на тому, що зміст навчання у новій школі повинен був передбачити різнобічний розвиток дитини на основі різноманітної творчої діяльності: розумової, духовної, естетичної.

Загальною тенденцією культурно-освітнього руху періоду І9І7-І920 рр. були демократичні прагнення та зростання національної свідомості. В естетичному вихованні школярів своєрідно трансформувалися обидва процеси: демократизація суспільства та українізація освіти. Національна спрямованість реалізувалася у його змісті через повернення до історичних джерел, культурних традицій, здобутків професіональної та народної культури [8, 17].

Аналіз компонентного складу змісту естетичного виховання, знання, досвід практичної ціннісно орієнтованої і творчої діяльності, розкривають загальні закономірності його формування в період, що вивчаємо.

Первісним рівнем реалізації змісту естетичного виховання є навчальні плани і програми. Одночасно на даному рівні аналізу змісту є можливість розглядати національні особливості відображення загальних характерних закономірностей естетичного виховання в процесі навчальної діяльності.

Одним з перших документів, де послідовно та поступово реалізувалася ідея всебічно розвиненої творчої особистості, а вихованню відводилось виняткове місце, було "Положення про Єдину школу на Україні" [1]. Естетичне виховання, яке мало величезний емоційний, творчий потенціал, розглядалося в тісному зв'язку з моральним, розумовим, релігійним, трудовим, фізичним розвитком особистості. Ідея пронизування естетикою, мистецтвом усіх ланок шкільного життя свідчила про важливе значення художньо-творчих основ у змісті навчально-виховних планів і програм. Підкреслюючи загальносвітове значення мистецтва, яке полягало в тому, що ним можна широко користуватись для виховання волі та творчих здібностей дітей, вихідною основою вважали духовний світ дитини [1, 17]. Але основними в складі шкільної освіти були два перших компоненти - знання, вміння, навички, що й обумовило аналогічну побудову структури змісту естетичного виховання.

Головне навантаження з естетичного виховання відводилось малюванню та співам.

За допомогою малювання передбачалося дати дітям змогу найширшого виявлення своїх почуттів. На першому ступені не передбачалося окремих годин, але рекомендувалося якомога частіше користуватися ним під час вивчення окремих предметів. Малювання на початковому ступені навчання повинно сприяти конкретизації дитячих уявлень про життя, що оточує дитину. Набуття технічних навичок не передбачалося. Змістом дитячих робіт повинні були бути безпосередні спостереження над природою, життям рослин, тварин, птахів. Теми для ілюстраційного малювання пропонувалися з курсу рідної мови (оповідання, байки, вірші), історії, природознавства, географії та інших дисциплін [1, 60]. Роботи з уявлення повинні були дати розуміння форми, розуміння фарб.

Таким чином, на початковому етапі образотворчому мистецтву відводилася загальноосвітня функція. Учні повинні були навчатися спостерігати, порівнювати, розвивати око, дисциплінувати руку, а разом з тим розвивати здібності, необхідні для виявлення своїх почуттів.

У другому ступені для образотворчого мистецтва вводили окремі години. У цей період малювання йшло індивідуально, при цьому діти з плоского малювання поступово, в міру розвитку їх просторових уявлень, переходили до малюнку тривимірного [7, 62]. Великої уваги надавалося виконанню робіт з декоративно-прикладного мистецтва, тому що "у нашого народу скрізь є прекрасні зразки сего, і школа повинна ними послуговуватися" [1, 133] З сьомого класу від малювання відокремлювалися деякі його галузі: графіка, креслення. Зміст занять був спрямований на досягнення учнями вміння вільно читати малюнки та користуватися ними у своєму житті.

На наш погляд, дуже важливим було звертання до історії мистецтва, яке сприяло більш ґрунтовному, узагальнюючому підходу до питань естетичного виховання засобами мистецтва. Але вводилось воно лише на третьому, останньому ступені, і, як зазначалося в Програмі занять, лише "надавалися короткі, корисні відомості з мистецтва, в тому числі українського, та його історії" [7, 62].

Три варіанти "Проекту програми зі співів в Єдиній школі" та "Пояснювальна записка" (1919 р.) до нього були створені відомим українським композитором і педагогом К.Стеценком. У документах педагог-музикант розробляє теоретичні основи системи естетичного виховання засобами музичного мистецтва, до яких відносяться:

- загальна доступність та обов'язковість естетичного виховання;
- науковість естетичних знань;
- відповідність дидактичного матеріалу віковим та психологічним особливостям дітей.

У "Проекті програми зі співів" К.Стеценко намагався втілити у життя теоретичні положення своєї педагогічної концепції естетичного виховання, яка спиралася на ідею кореляції слухового та зорового аналізаторів. Зміст програми був спрямований на комплексне естетичне виховання учнів і передбачав одночасне формування розумового апарату і розвиток музичних здібностей. Слід відмітити, що К.Стеценко високо оцінював виховні можливості фольклору і добирав доступні твори з народної скарбниці. Він називав народну пісню багатим самородком і говорив, що вона "в своїх словах і мелодіях одночасно містить в собі багато почуттів, думок, простоти і ясності" [1, 101].

Автор програми приводить зразковий список пісень, якими можна користуватися на уроці музики, та виділяє наступні групи:

- пісні з елементарними рухами - маршові, з плесканнями та іншими рухами;
- пісні з іграми, танками та більш складними рухами;
- драматизація зі співом;
- пісні настрою та пісні, пов'язані з бесідою вчителя;
- пісні, пов'язані з етнографічним календарем;
- інші пісні, гарні на мелодію та зміст;
- церковні співи [1, 61-62].

Враховуючи значний виховний потенціал, який містила у собі національна музика, педагог відводив їй провідну роль у процесі формування естетичної культури особистості. Тексти пісень використовувалися як ефективний інструмент діяльності вчителя. Слово, збережене у народній пісні зосереджувало у собі елементи таких педагогічних прийомів, як настанова, позитивний приклад, заохочення. Мудрість українських пісень вчила бачити красу у звичайному і простому. Так як пісенна культура народу складалася внаслідок тривалого відбору музичних інтонацій, зворотів, сюжетів і тому була досконалою, педагогічно доцільною, естетично цінною.

Огляд музичного матеріалу дає змогу відмітити різножанровість творів, які використовуються, різноманітність естетичної діяльності на уроках, що сприяло творчому розвитку особистості.

Визначаючи широке використання українських пісень як могутнього фактора у справі національного виховання школярів і розвитку почуття любові у них до рідного краю, слід зауважити, що в змісті музично-естетичного виховання не передбачалося звернення до надбань світової музичної культури.

Аналіз програм з естетичного циклу дозволяє відмітити, що в новій школі, яка мала своїм провідним завданням виховання дітей, теоретичні знання були засобом до виховання. Сума знань повинна була збільшуватися послідовно, відповідно органічному розвитку дитини. Змістовний компонент навчально-виховного процесу не передбачав вивчення того чи іншого виду мистецтва, але слугував духовному зростанню особистості. Тобто, сугестивний характер організації процесу естетичного виховання школярів значно переважав над аналітичним і був спрямований на те, щоб за допомогою яскравих зразків художньої культури стимулювати розвиток естетичних почуттів, бажання спілкуватися з світом прекрасного, відчувати красу художніх творів.

Література

1. Положення про Єдину школу. // Вільна Українська Школа: Орган ВУС. – К., 1918-1919. - № 6-7.
2. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2-х кн. Кн. 2./ За ред. Е.І.Коваленко. – К.: Либідь, 1997. – 320 с.
3. Русова С. Націоналізація школи // Вільна Українська Школа.: Орган ВУС. – К., 1917. - № 1. - С. 4 – 9.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абріс, 1997. – 416 с.
5. Федотов Е.С. Изучения творчества К. Стеценка вшколе.// Музыка в школе. Вып 2 – Музична Україна , 1974. – С. 93–102.
6. Документи з організації Департаменту Мистецтв. ЦДАВОВ України, ф. 2581, оп. 1, ед. хр. 190.
7. Протоколи засідань колегії центральної дослідної станції Головсоцвиху. ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 3, спр. 900, арк. 3-12.

Резюме

В статье рассматриваются основные принципы отбора содержания эстетического воспитания подростающего поколения, анализ компонентного состава, национальные особенности его формирования и творческой реализации на Украине (1917 – 1920 гг.).

Ключевые слова: научное историко-педагогическое наследие, эстетическое воспитание школьников, содержание эстетического воспитания, формирование творческой личности средствами искусства.

Summary

This article considers the main principles for choosing in contents of aesthetic upbringing of the schoolchildren, analyzing its structure; also the article considers the national peculiarities in formation of aesthetic upbringing and its creative realizing in Ukraine (1917 – 1920).

Key words: historical and pedagogical heritage; aesthetic upbringing of the schoolchildren; the contents of aesthetic upbringing of the schoolchildren; forming the creative persons with help of art.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. ***Акусок А.М.*** – аспірант кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
2. ***Бабкова-Пилипенко Н.П.*** – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія".
3. ***Базиль Л.О.*** - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української літератури, заст. завідувача лабораторії "Формування національно-мовної особистості майбутнього вчителя української мови і літератури" Глухівського державного педагогічного університету.
4. ***Баранник Н.О.*** - аспірант кафедри методики викладання української мови та літератури НПУ ім. М.П.Драгоманова.
5. ***Барсуковська Г.П.*** – асистент кафедри дошкільної педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
6. ***Бондаренко М.І.*** - кандидат педагогічних наук, виконуючий обов'язки доцента кафедри трудового навчання Глухівського державного педагогічного університету.
7. ***Бондарик М.В.*** – кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри дошкільної педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
8. ***Гаврилова Г.П.*** - асистент кафедри української літератури Глухівського державного педагогічного університету.
9. ***Гриневич В.Й.*** - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української літератури Глухівського державного педагогічного університету.
10. ***Гришкова Р.О.*** - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили.
11. ***Грудинін Б.О.*** - кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри фізики та математики Глухівського державного педагогічного університету.
12. ***Загородня Л.П.*** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
13. ***Зайцева О.М.*** - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
14. ***Заремська Н.І.*** – асистент кафедри педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
15. ***Земка О.І.*** - асистент кафедри української літератури Глухівського державного педагогічного університету.
16. ***Іванова Т.В.*** - доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
17. ***Іващенко М.В.*** – асистент кафедри педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
18. ***Каліш В.А.*** - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету.
19. ***Карпенко Н.В.*** - кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова.
20. ***Козій М.К.*** - кандидат педагогічних наук, ст. науковий співробітник Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
21. ***Корякіна І.В.*** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
22. ***Кузнецова Г.П.*** - аспірант Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова.
23. ***Кухарчук І.О.*** - аспірант Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
24. ***Литвинова Н.І.*** - кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
25. ***Матвієнко О.В.*** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання НПУ ім. М.Драгоманова
26. ***Мегем Є.І.*** - кандидат педагогічних наук, докторант Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова, доцент.
27. ***Мілютіна О.К.*** – ст. викладач кафедри іноземних мов Глухівського державного педагогічного університету.

28. ***Мосіяшенко В.А.*** – доцент кафедри педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
29. ***Непомняща Г.І.*** - аспірант кафедри педагогіки та методики початкового навчання Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова.
30. ***Нікітчина С.О.*** - доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри дошкільної педагогіки та методики навчання Переяслав–Хмельницького державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди.
31. ***Осадчий С.В.*** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
32. ***Отич О.М.*** - кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант відділу мистецької освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
33. ***Петренко С.А.*** - аспірант Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова.
34. ***Постригач Н.О.*** - старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
35. ***Семеног О.М.*** - кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
36. ***Серьожникова Р.К.*** - доктор філософії, кандидат педагогічних наук, член-кореспондент Міжнародної педагогічної Академії, доцент кафедри культурології та політичних наук Донецького національного технічного університету.
37. ***Сєрих Л.В.*** - здобувач Інституту проблем виховання АПН України, зав. відділом Сумського ОІППО.
38. ***Скуратівський Л.В.*** - кандидат філологічних наук, завідувач лабораторії української мови та літератури Інституту педагогіки АПН України.
39. ***Собко В.О.*** - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкового навчання Глухівського державного педагогічного університету.
40. ***Солдатенко М.М.*** - кандидат фізико-математичних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
41. ***Терехова В.А.*** – ст. викладач кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету.
42. ***Ткаченко Н.М.*** - аспірант Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова.
43. ***Туровинина Г.А.*** - директор філіалу Тюменського державного університету в м. Заводоуковське Тюменської області, Заслужений вчитель Російської федерації.
44. ***Тюльпа Т.М.*** - кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри педагогічної творчості Глухівського державного педагогічного університету.
45. ***Федерягін Є.М.*** - заступник директора з навчально-методичної роботи філіалу Тюменського державного університету в м. Заводоуковське Тюменської області.
46. ***Цінько С.В.*** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету.
47. ***Шевченко З.О.*** - кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії української мови та літератури Інституту педагогіки АПН України.
48. ***Шевчук А.С.*** - кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Київського міського педагогічного університету ім. Б.Д. Грінченка.

Зміст

Нікітчина С.О. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ 3

Гришкова Р.О. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 8

Литвинова Н.І. ТЕХНОЛОГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ 14

Отич О.М. МИСТЕЦТВО У ЗМІСТІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 18

Солдатенко М.М. САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ 24

Семеног О.М. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СИСТЕМНОГО І КОМПЕТЕНТНІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ... 29

Загородня Л.П. ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ 38

Карпенко Н.В. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ТА ПРОФІЛАКТИКИ СТРАХУ НЕУСПІХУ 43

Туровинина Г.А. ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА НА ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ 47

Федерягин Е.М. ВОСПИТАНИЕ У СТУДЕНТОВ ОСОЗНАННОГО ОТНОШЕНИЯ К СОБСТВЕННОЙ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ КАК ФАКТОРА ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ 50

Серьожникова Р.К. ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЯК ОСНОВА СТАНОВЛЕННЯ ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ 54

Бабкова-Пилипенко Н.П. ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ 59

Бірюк Л.Я. КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 64

Ткаченко Н.М. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 69

Іванова Т.В. КУЛЬТОРОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ФАКТОР ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА 72

Мосіяшенко В.А., Гриневич В.Й. МЕТОДОЛОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО 78

Козій М.К. ДІАГНОСТИЧНА ВИЗНАЧЕНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО УДОСКОНАЛЕННЯ СІМЕЙНОГО ОСЕРЕДКУ В УКРАЇНІ 80

Зайцева О.М. ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ І ПРОФЕСІОНАЛІЗМ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО КАР'ЄРИ ПЕДАГОГА 85

Мегем Є.І. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ З РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ 89

Мосіяшенко В.А., Заремська Н.І. ГУМАНІЗМ ПЕДАГОГІКИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО 93

Бондаренко М.І. САМООСВІТА ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 96

Постригач Н.О. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИХ УСТАНОВ І ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ГРЕЦІЇ 100

Грудинін Б.О. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ДОМАШНЬОГО ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ (НА ПРИКЛАДІ МОЛЕКУЛЯРНОЇ ФІЗИКИ ТА ТЕРМОДИНАМІКИ) 103

Петренко С.А. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ РУХОВИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ 110

Барсуковська Г.П. СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 115

Матвієнко О.В. КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСОБИСТІСНИХ ЗНАЧЕНЬ ДИТИНИ..... 121

Сєрих Л.В. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 124

Скуратівський Л.В. МОЖЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ..... 126

Каліш В.А. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ 132

Собко В.О. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ 135

Кузнецова Г.П. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ 139

Базиль Л.О. ФОРМУВАННЯ СКЛАДОВИХ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ПРОЦЕСІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ 146

Цінько С.В. НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ – НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА РОЗВИТКУ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ..... 150

Баранник Н.О. РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ОСНОВІ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ 156

Земка О.І. АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА 160

Гаврилова Г.П. НАРОДОЗНАВЧИЙ ПІДХІД ДО ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ 164

Непомняща Г.І. РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... 167

Терехова В.А. ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УМІНЬ І НАВИЧОК ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ ЗІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 171

Мілютіна О.К. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ..... 174

Осадчий С.В., Іващенко М.В. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПНОСТІ ТА ЯКОСТІ ЗНАНЬ ЗА ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ 178

Бондарик М.В. ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА І ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ..... 184

Акусок А.М. ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЬСКИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ (ХІХ СТОЛІТТЯ) 191

Кухарчук І.О. РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНО СПРЯМОВАНОГО КУРСУ СИНТАКСИСУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА 195

Шевчук А.С. НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА ЯК ПРОЦЕС УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ 200

Шевченко З.О. ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА..... 204

Тюльпа Т.М. ТВОРЧІ ПІДХОДИ ДО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ (1917 – 1920 РР.)..... 207

ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ

Збірник наукових праць “Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки” друкує статті з питань теорії педагогіки, дидактики, методики і технології навчання, виховання, експериментальної роботи в навчальних закладах, з питань професійної освіти, історії педагогіки та освіти, зарубіжної педагогіки тощо.

До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:

1) стаття у відповідності з наведеними нижче вимогами;
2) відомості про автора(ів) (прізвище, ім’я, по батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, вчене звання, домашня адреса, телефон);
3) витяг із засідання кафедри або лабораторії про рекомендацію статті до друку;
4) рецензія на статтю доктора чи кандидата педагогічних наук відповідним чином підписана і завірена;
5) лист-клопотання від організації, де працює автор(и), підписаний першою особою установи і завірений гербовою печаткою;
6) чистий конверт для листування з редколегією.

Всі матеріали подаються на дискеті 3,5" або лазерному дискуі видрукуваними на папері формату А4 та пересилаються в 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 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!

Наукове видання

ВІСНИК
Глухівського державного педагогічного університету

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 6

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В.П.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування
Дєдушкіної О.В., Гавриленка О.Г.
Дизайн обкладинки Кримова Д.В.

Підп. до друку 21.10.2005. Формат 60×84 1/8. Гарнітура Таймс.
Папір ксероксний. Умов. друк. арк. 24,99. Умов. фарб.-відб. 22,34.
Облік.-вид арк. 11,63. Тираж 120 прим. Замовлення № 1050.
Віддруковано на різографі.
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 966-7763-64-1

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379 **ББК 74.58**
В - 53